

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação da Escola Superior de Educação de Coimbra

Mestrado em Educação Especial

O Envolvimento em Tarefa de uma Aluna com Transtorno do Défice de Atenção

Maria de Fátima dos Santos Martins Ventura

Coimbra, 2017

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Maria de Fátima dos Santos Martins Ventura

O Envolvimento em Tarefa de uma Aluna com Transtorno do Défice de Atenção

Dissertação de Mestrado em Educação Especial, na especialidade de Domínio
Cognitivo/Motor, apresentada ao Departamento de Educação da Escola Superior de Educação
da Escola Superior de Educação de Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Constituição do júri

Presidente: Professora Doutora Anabela Ramalho

Arguente: Professor Doutor João Vaz

Orientador: Professora Doutora Paula Neves

AGRADECIMENTOS

Agradecemos a todos os que tornaram possível a concretização desta intervenção pedagógica:

- Direção do Agrupamento de Escolas que permitiu a recolha de dados.
- À aluna e seu Encarregado de Educação, pela disponibilidade e colaboração demonstradas.
- À Professora Doutora Paula Neves, da Escola Superior de Educação de Coimbra, pelas preciosas indicações e orientações fornecidas ao longo da conceção deste trabalho.
- À minha família, especialmente aos meus filhos (António Rafael, Bernardo e Matilde) por todo o apoio demonstrado ao longo do tempo.

A todos,
Muito obrigada!

Título da Tese de Mestrado: “O Envolvimento em Tarefa de uma Aluna com Transtorno do Défice de Atenção.”

Resumo:

Brown (2005) refere que 7 a 10 por cento da população mundial sofre desta síndrome cognitiva, atualmente conhecida com Transtorno do Défice de Atenção (TDA). Este transtorno existe e afeta os alunos das nossas escolas, prejudicando, indubitavelmente, a sua aprendizagem. Este facto levou-nos a realizar uma reflexão acerca dos alunos com TDA e sobre as estratégias mais adequadas para aumentar os níveis de atenção e o seu envolvimento em tarefa.

O objetivo do nosso trabalho é apontar aos professores estratégias mais adequadas e eficazes para promover o sucesso escolar dos alunos com esta problemática, tentando dar resposta a uma questão:

- ✓ Que estratégias pedagógicas poderão ser implementadas pelos professores para melhorar a atenção de uma aluna com TDA, aumentar o seu envolvimento em tarefa e, simultaneamente, promover o seu sucesso educativo?

A metodologia utilizada foi a intervenção pedagógica e baseia-se nos princípios de modificação do comportamento.

Com base nos resultados obtidos pretendemos refletir sobre as práticas pedagógicas e estratégias que poderão ser implementadas em sala de aula com vista ao sucesso educativo de uma aluna com TDA. Esperamos, assim, contribuir para um maior conhecimento deste transtorno cognitivo, bem como para a fundamentação de estratégias educativas que promovam o sucesso educativo de crianças com TDA.

Palavras-Chave: Necessidades Educativas Especiais; Défice de Atenção; Atenção; Princípios de Modificação do Comportamento; Dificuldades de aprendizagem.

Title: “Task involvement of a student with Attention-Deficit Disorder.”

Abstract:

Brown (2005) refers that 7 to 10 percent of the world population is suffering from this cognitive syndrome, known nowadays as Attention-Deficit Disorder (ADD). This disorder affects the students of our schools and their learning.

This problem led us to perform a reflection about the students with ADD and about the most appropriate strategies to increase levels of attention and involvement of students with this problem.

The pace of learning of these children is different from their peers, so when faced with a student who has this problem, teachers should implement differentiated strategies that promote their academic success.

We sought the support of several authors, in order to better understand the concept of Attention-Deficit and its importance in learning. At a later stage, we implemented a pedagogical intervention program, based on behavior modification principles.

Keywords: Special educational needs; Attention-Deficit Disorder; Attention; Behavior Modification Principles; Learning difficulties.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	3
CAPÍTULO 1 – A ATENÇÃO	5
1.1. O DÉFICE DE ATENÇÃO	5
1.2. A ATENÇÃO.....	8
1.3. A IMPORTÂNCIA DA ATENÇÃO NA APRENDIZAGEM.....	11
CAPÍTULO 2 – PROMOÇÃO DA ATENÇÃO EM CONTEXTO ESCOLAR	13
2.1. INTERVENÇÃO MEDIADA PELOS PROFESSORES	13
2.2. PROMOÇÃO DA ATENÇÃO DE ALUNOS COM DÉFICE DE ATENÇÃO	16
PARTE II – COMPONENTE EMPÍRICA.....	21
CAPÍTULO 3: PROBLEMA.....	23
3.1. PROBLEMA.....	23
3.2. OBJETIVOS	23
CAPÍTULO 4: PROGRAMA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA.....	23
4.1. METODOLOGIA	24
4.2. CARACTERIZAÇÃO DA ALUNA	27
4.3. PROCEDIMENTOS	29
4.4. IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA DE INTERVENÇÃO.....	32

4.5. AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO.....	35
CAPÍTULO 5: AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS.....	38
CAPÍTULO 6: REFLEXÕES FINAIS E CONCLUSÕES.....	40
6.1. IMPLICAÇÕES.....	41
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	44
ANEXOS.....	47

ABREVIATURAS

APA – *American Psychiatric Association*

DDA - Distúrbio do Déficit de Atenção

DSM –IV – Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais – 4º Edição

DSM-5 - Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais – 5º Edição

NEE – Necessidades Educativas Especiais

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PEI – Programa Educativo Individual

TDA – Transtorno do Déficit de Atenção

TDAH - Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Número médio de comportamentos observados numa aula de 50 minutos	39
Gráfico 2 – Número de cartões/prémios recebidos no decorrer da aplicação do programa de intervenção	43
Gráfico 3 – Frequência da ocorrência dos comportamentos observados durante o programa de intervenção	44
Gráfico 4 – Número médio de comportamentos inadequados observados antes e depois do programa de intervenção pedagógica	46
Gráfico 5 – Número médio de comportamentos observados antes e depois da intervenção	49

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Resultados da avaliação sumativa da aluna no 1º, 2º e 3º período	50
--	----

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1A – Saber estar na sala de aula - inquérito

Anexo 1B – Saber estar na sala de aula – inquérito

Anexo 2 – 1ª observação – Ficha de registo de frequência

Anexo 2A – 2ª observação – Ficha de registo de frequência

Anexo 2B – 3ª observação – Ficha de registo de frequência

Anexo 2C – 4ª observação – Ficha de registo de frequência

Anexo 3 – 1ª aula – Programa de recompensas

Anexo 3A – 2ª aula – Programa de recompensas

Anexo 3B – 3ª aula – Programa de recompensas

Anexo 3C – 4ª aula – Programa de recompensas

Anexo 3D – 5ª aula – Programa de recompensas

Anexo 3E – 6ª aula – Programa de recompensas

Anexo 4 – 1ª aula – Observação após o programa de recompensas

Anexo 4 A – 2ª aula – Observação após o programa de recompensas

Anexo 5 – Contrato comportamental

Anexo 6 - Pedido de Autorização à diretora do Agrupamento para a realização da intervenção pedagógica

Anexo 7 – Cartões

Anexo 8 - Pedido de Autorização ao Encarregado de Educação para a realização da intervenção pedagógica

INTRODUÇÃO

Ao longo do meu percurso profissional, tanto no Ensino Regular, como na Educação Especial, vários têm sido os casos de alunos que apresentam grandes transtornos ao nível da atenção, verificando-se graves prejuízos no seu percurso formativo e sucesso educativo.

O facto de neste momento termos em mãos uma aluna com Transtorno do Défice de Atenção (TDA) e cientes de que as limitações das crianças com essa problemática as impedem, de uma forma geral, de seguir um percurso académico de forma regular e estável, motivaram a realização desta intervenção pedagógica que tem como objetivo geral aumentar os níveis de atenção da aluna em estudo em contexto de sala de aula, aumentando o seu envolvimento nas tarefas propostas e apontar estratégias de intervenção em sala de aula, com vista à promoção de competências de atenção em alunos que revelam esta característica.

Ser capaz de responder adequadamente à diversidade das necessidades educativas dos alunos com TDA implica implementar respostas educativas que os ajudem a participar o mais ativamente possível nas aprendizagens e a sentirem-se aceites no grupo de pares e na comunidade a que pertencem. As respostas educativas têm de ser analisadas à luz das suas capacidades, necessidades e motivações, dos desejos dos pais e das condições existentes nos contextos educativos.

Em síntese, para percebermos a problemática desta aluna, realizamos a pesquisa bibliográfica necessária e implementámos uma intervenção pedagógica.

Nesta linha de orientação, estruturamos o nosso trabalho em duas partes: na parte teórica, apresentamos a fundamentação da nossa ação, abordando os conceitos de “Défice de Atenção” e “Atenção”, realçando a sua importância na aprendizagem; na parte empírica, apresentamos a definição do problema, os nossos objetivos, e a implementação do programa de intervenção pedagógica, em contextos de sala de aula, que tem como propósito dar resposta à questão-problema que motivou para a realização deste estudo (*De que forma podemos aumentar os níveis da atenção de uma aluna com NEE e com de défice de atenção?*). Este programa foi implementado, usando um sistema de créditos e com base nos princípios de modificação do comportamento.

Por fim, apresentamos a avaliação da intervenção, as conclusões e as implicações.

PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO 1 – A ATENÇÃO

1.1. O DÉFICE DE ATENÇÃO

“Ontem tive uma reunião no colégio, e era para dizerem para me preparar para o chumbo da Maria. (...) A Maria estudou, a Maria trabalhou, a Maria chega aos testes e diz que fica com a cabeça em branco. A Maria não lê as perguntas até ao fim. Precipita-se! (...)”

(Carta da mãe de uma criança com Déficit de Atenção) ” (Antunes, 2012, p. 147).

“ A desordem do déficit de atenção (DDA) é um distúrbio neurobiológico. Caracteriza-se pelo inadequado desenvolvimento das capacidades de atenção e, em alguns casos, por impulsividade e/ou hiperatividade” (Parker, 2003, p. 8), pela “dificuldade na seleção de estímulos relevantes” e pela incapacidade em “ manter a atenção orientada durante um período de alguns minutos” (Antunes, 2012, p. 148).

“ (...) uma criança ou um adolescente com DDA terá uma maior probabilidade de apresentar problemas relacionados com o comportamento, a aprendizagem, o funcionamento social e emocional” (Parker 2003, p. 10). Cerca de 25% das crianças com DDA manifestam problemas de aprendizagem (Parker 2003).

Este transtorno foi descrito inicialmente como hiperatividade, além de outras denominações, como disfunção cerebral mínima. Em 2002, o *Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais (DSM IV-TR)* passou a descrever este quadro de sintomas como Transtorno do Deficit de Atenção em duas formas distintas: Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDACH) e Transtorno do Déficit de atenção sem Hiperatividade (TDASH). Na literatura temos encontrado estas siglas simplificadas: Transtorno do Deficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e o Transtorno do Deficit de Atenção sem Hiperatividade (TDA) (Garcia,2001).

Na DSM 5 encontramos referência à perturbação da atenção como “ uma perturbação que pode manifestar-se por distrabilidade fácil ou dificuldade em terminar tarefas ou em concentrar-se no trabalho” (DSM 5, 2013, p. 71)

Para Garcia (2001, p.13) “estas crianças revelam falta de persistência na realização de atividades que requerem a intervenção de processos cognitivos” pelo que os professores

referem-se a elas realçando as seguintes características: dificuldade em organizar tarefas e atividades, relutância em realizar tarefas que requeiram esforço mental continuado, distração com estímulos irrelevantes; particularidades que traduzem, na prática, as suas dificuldades de atenção e concentração. O problema crucial destas crianças é, efetivamente, manter a atenção em alguma coisa, por longos períodos de tempo (Parker, 2003).

“ Quando pensamos em TDA, não devemos raciocinar como se estivéssemos perante um cérebro «defeituoso» ... na verdade o cérebro de TDA apresenta um funcionamento bastante peculiar, que acaba por lhe trazer um comportamento típico, que pode ser responsável pelas suas melhores características, como pelas maiores angústias e desacertos vitais” (Silva 2010, p 20).

O Transtorno de Défice de Atenção (TDA) é circunscrito por três características primárias de desenvolvimento: dificuldade no controlo de atenção, dificuldade no controlo da impulsividade, dificuldade no controlo de atividade. As crianças com défice de atenção têm dificuldade em controlar a sua atenção, ou seja, são incapazes de focar e manter a sua atenção numa tarefa ou atividade específica pelo tempo necessário ou adequado. Quando estão ocupadas com alguma atividade, o seu corpo é bombardeado com uma quantidade inumerável de estímulos externos que enchem o sistema nervoso, através dos sentidos. As crianças com esta síndrome, quando confrontadas com uma tarefa, demonstram uma combinação de dificuldades, nomeadamente: curto intervalo de atenção, distração, tempo de reação lento, dificuldade em interpretar e responder a pistas e resposta lenta a reforço (Grant, 2011).

Este transtorno é considerado preocupante, não só pelos professores como pelos pais, principalmente quando se trata de crianças em idade escolar. Caracterizado pelos sintomas de desatenção e impulsividade, afeta de 3 a 5% das crianças. É um transtorno neurobiológico, de causas genéticas, que aparece na infância e, frequentemente, acompanha o indivíduo toda a sua vida. O aluno revela dificuldades em prestar atenção aos pormenores que o professor apresenta na aula e quando concretiza os trabalhos escolares, realiza-os com erros. Incitamentos irrelevantes constituídos por pequenos ruídos (um lápis que cai, por exemplo), são suficientes para distrair um aluno com défice de atenção, interrompendo as tarefas que está a realizar para dar atenção a esses estímulos (Grant, 2011).

O défice de atenção representa uma fonte de preocupações para pais e professores, quando se manifesta em contexto escolar. A principal característica das pessoas com TDA (crianças ou adultos) é manifestarem alterações ao nível da atenção, com forte tendência para

a dispersão. Estas pessoas manifestam problemas de relacionamento interpessoal, grande dificuldade de organização de uma forma geral, o que lhes causa cansaço mental e por vezes físico. O facto do cérebro destas pessoas estar constantemente “envolvido numa tempestade de pensamentos que se sucedem incessantemente” (Silva, 2010, p.22), faz com que manifestem dificuldade em direccionar os seus esforços para realização de tarefas propostas e para o cumprimento de metas ou prazos (Silva 2010).

Apesar de não existir uma cura para esta sintomatologia, a sua manifestação tende a diminuir com a idade e com o uso de medicação. Em contexto de aprendizagem, é necessário que manifeste níveis de atenção e concentração adequados, para que os objetivos pedagógicos possam ser alcançados (Seno 2005).

A compreensão da síndrome de TDA desenvolveu-se durante a década de 1970, quando pesquisadores notaram que as crianças com problemas crónicos de desatenção melhoravam o seu desempenho com um tratamento com estimulantes. Em 1980, a Associação Americana de Psiquiatria (APA) usou, pela primeira vez, o termo "Transtorno do Deficit de Atenção" como um diagnóstico oficial. Naquela época, os investigadores reconheceram a insuficiência crónica de atenção, como um distúrbio psiquiátrico. Referiram também que, embora este transtorno geralmente surja durante a infância, comprometendo os níveis de atenção, por vezes, pode persistir também na vida adulta. A partir de 1987, o Transtorno Défice de Atenção passou a estar ligado à Hiperatividade. Durante a última década, medicamentos específicos têm provado serem seguros e úteis para muitas crianças, adolescentes e adultos em todo o mundo, com síndrome de TDA (Brown, 2005).

“A característica essencial do transtorno de déficit de atenção/hiperatividade é um padrão persistente de desatenção e/ou hiperatividade-impulsividade, que interfere no funcionamento ou no desenvolvimento. A desatenção manifesta-se comportamentalmente, como divagação em tarefas, falta de persistência, dificuldade de manter o foco e desorganização - e não constitui consequência de desafio ou falta de compreensão. (...). A exigência de que vários sintomas estejam presentes antes dos 12 anos de idade exprime a importância de uma apresentação clínica substancial durante a infância. Ao mesmo tempo, uma idade de início mais precoce não é especificada devido a dificuldades para se estabelecer retrospectivamente um início na infância. (...) As manifestações do transtorno devem estar presentes em mais de um ambiente (p. ex., em casa e na escola, no trabalho). (...) É comum os sintomas variarem conforme o contexto ou em um determinado ambiente. Os sinais do

transtorno podem ser mínimos ou ausentes quando o indivíduo está a receber recompensas frequentes por comportamento apropriado, está sob supervisão, está em uma situação nova, está envolvido em atividades especialmente interessantes, recebe estímulos externos consistentes (p. ex., jogos eletrónicos) ou está numa situação de interação individualizada (p. ex., num consultório)” (DSM 5, p. 102).

Em resumo, quando falamos de crianças com TDA, referimo-nos a crianças que se caracterizam por um comportamento indisciplinado, impulsivo, desorganizado e com dificuldades em seguir as instruções dadas, desatentas e, porque facilmente se deixam distrair por estímulos externos, deixam os trabalhos incompletos. Por tudo isto, tem dificuldades em aprender ou memorizar, porque não conseguem manter a atenção durante o tempo suficiente.

1.2. A ATENÇÃO

A DSM 5 define a atenção como “a capacidade para se focar de modo mantido num determinado estímulo ou atividade” (DSM 5, 2013, p. 69).

“Numa sala de aula, existem numerosos estímulos (...). Em princípio, a voz da professora é o estímulo mais potente, enquanto os passos da funcionária no corredor ou o cão que ladra para lá dos muros da escola são estímulos ignorados, porque irrelevantes. Para a criança com défice de atenção tudo parece ter igual valor, e a voz da professora é tão importante como o lápis que caiu na outra ponta da sala (...) A atenção é fundamental para detetar informação relevante e tem para o cérebro o papel de um holofote num espetáculo: realça os atores principais (...)” (Antunes, 2012, p. 165).

A atenção pode ser entendida como um processo através do qual a consciência é direcionada para determinado estímulo, podendo ser voluntária ou espontânea e manifesta-se quando o sujeito consegue concentrar-se num objeto, durante um determinado período de tempo. As crianças com Transtorno do Défice de Atenção (TDA) apresentam dificuldades de atenção quando realizam diversas tarefas. Esta dificuldade em estar atento pode estar presente nos mais diversos contextos, nomeadamente, durante a realização de atividades escolares, lúdicas, entre outras. Manifesta-se de forma mais grave durante a realização de tarefas mais aborrecidas, repetitivas ou que exigem elevados níveis de atenção (Lopes, 2004). A diminuição da atenção está relacionada com o facto de a tarefa não ser suficientemente

atraente para a criança e não ter uma recompensa imediata (Barkley 1998 cit. por Lopes 2004).

“ Falar de atenção é extremamente difícil e controverso”, uma vez que esta se prende com uma variedade enorme de aspetos, podendo ter significados diferentes, tendo em conta o utilizador do conceito” (Vaz 1987, p, 26). Na opinião deste autor, não podemos falar de falta de atenção, visto que a nossa atividade mental está sempre direcionada para um determinado ponto e, por isso, estamos sempre atentos a alguma coisa. “Existe atenção quando o aluno orienta a sua máxima força do seu pensamento para os estímulos propostos, nomeadamente para o conteúdo do discurso do professor e para as atividades a desenvolver durante os períodos letivos” (Vaz, 1987, p. 30).

“ Atenção indica uma ação do sujeito em direção a um objetivo, com vista a ligar-se a ele, a agarrá-lo” e reflete o estado de alerta em que o sujeito se encontra. A atenção consiste na focagem consciente em algo e caracteriza-se por selecionar a informação a ser captada” (Rebelo 1994, p. 172).

Há alguns fatores que determinam os níveis de atenção de um indivíduo que, segundo Rebelo (1994), se distinguem entre os interiores e os exteriores. Os primeiros estão relacionados com as características internas do sujeito; os segundos estão ligados a fatores externos que se situam no âmbito dos estímulos e das situações em que o indivíduo se encontra. Para determinar os níveis de atenção de um aluno, será importante saber como é que ele reage aos estímulos, ou seja, como são as suas reações físicas à novidade e ao inesperado.

Segundo Fonseca (1998), os problemas de atenção nas crianças, revelam-se por uma tendência acentuada a distraírem-se em tarefas repetitivas e monótonas, cometendo mais erros do que as crianças que não apresentam este transtorno. Esta tendência envolve dificuldades significativas em relação ao modo de prestar atenção, ao período de tempo em que estão atentas e à persistência do esforço que fazem para manter a atenção. Ou seja, manifestam maior dificuldade em fixar a atenção numa tarefa ou atividade do que as crianças em geral, revelando falta de persistência na realização de atividades que exigem uma intervenção cognitiva (Garcia, 2001).

Os pais e os professores referem-se a estes alunos caracterizando-as das seguintes maneiras: dificuldade em organizar tarefas e atividades, relutância em realizar tarefas que requeiram esforço mental persistente, distração com estímulos pouco importantes. Estas características traduzem na prática as suas dificuldades de atenção e concentração. O principal

problema destas crianças é, efetivamente, manter a atenção em alguma coisa, por períodos de tempo necessários à execução de uma tarefa, pelo que, as tarefas que implicam competências como a reflexão, planeamento, estabelecimento de objetivos e a gestão do tempo, revelam-se muito complexas (Lopes, 2004).

Na última década centenas de milhares de crianças, adolescentes e adultos foram diagnosticados e tratados para o transtorno de défice de atenção (TDA) em muitos países de todo o mundo. É um problema complexo e muitas vezes devastador para o indivíduo que o tem, bem como para as suas famílias, havendo grandes benefícios quando se realiza um tratamento adequado. Para Brown, sete a dez por cento da população mundial sofre desta síndrome cognitiva, atualmente conhecida como Transtorno do Déficit de Atenção (TDA). Não quer dizer que as pessoas com esta síndrome não sejam capazes de se concentrar de forma adequada, elas não estão constantemente desatentas, contudo, são menos persistentes nas tarefas que desenvolvem e mais prejudicados nas suas funções cognitivas, do que a maioria das outras pessoas (Brown. 2005).

As pesquisas de Brown (2005) mostraram que a desatenção tem vários componentes. Quando os professores e os pais se queixam da falta de atenção dos alunos nas suas tarefas escolares, eles não se referem apenas à maneira como estes "concentram as atenções" ou seja, eles não se referem apenas ao facto dos alunos não ouvirem o que se passa na aula ou não prestarem atenção ao que estava escrito no quadro. Eles referem-se também a um conjunto muito mais amplo e complexo de funções de atenção. A falta de atenção aos trabalhos escolares incluiu uma incapacidade do aluno em se envolver em várias tarefas de escola, porque não só se distrai excessivamente, como tem dificuldade em dar início à tarefa que lhe foi atribuída. Quando a inicia, deixa-a frequentemente de lado e não a retoma, porque é uma tarefa que não lhe interessa; mas consegue por sua vez, prestar atenção a outra coisa de que gosta, como jogar um jogo no seu *tablet*. Estes alunos revelam falta de organização nos trabalhos escolares, mas são muito cuidadosos com os objetos ligados às atividades que gostam de praticar. Há alunos que facilmente se esquecem do que o professor disse na aula sobre o trabalho de casa ou a ficha de avaliação, mas não se esquecem do conjunto de regras de um desporto, que o seu treinador ensinou. A falta de atenção ou desatenção surge então como um transtorno. Se analisarmos as dificuldades dos alunos com TDA, verifica-se que a sua desatenção inclui problemas de distração, dificuldades de organização, que se refletem nos seus resultados escolares, no seu percurso académico e por vezes até na sua própria

integração na turma e na interação com os seus pares. Para Brown, a falta de atenção deve-se à incapacidade destes alunos em concluir as tarefas que lhes são atribuídas e ao esquecimento frequente das atividades diárias.

A desatenção ou a falta de atenção é um dos sintomas do TDA que maiores constrangimentos causa na escola, uma vez que estas crianças “ têm dificuldade em fixar a atenção nas tarefas escolares, parecem não ouvir o que lhe dizem, têm dificuldade em seguir instruções, perdem coisas necessárias para a realização das tarefas, têm dificuldade em organizar tarefas e atividades (...)” (Parker, 2003, p. 9). No entanto, conseguem manter elevados níveis de atenção se as atividades em que estão envolvidas lhes interessarem (Parker, 2003).

1.3. A IMPORTÂNCIA DA ATENÇÃO NA APRENDIZAGEM

Tal como podemos constatar no nosso dia-a-dia, a atenção desempenha um papel fundamental na aprendizagem, porque facilita a realização das tarefas propostas e previne a ocorrência de momentos de distração com estímulos irrelevantes, mantendo assim dirigida a atenção pelo tempo necessário à captação correta dos estímulos.

Para Brown (2005), a atenção tem uma importância fundamental na vida quotidiana das crianças e adultos, uma vez que interfere com o seu sucesso/insucesso nas tarefas que desempenham, nomeadamente ao nível académico. Na opinião deste autor, pensa-se frequentemente que a falta de atenção – TDA – implica falta de força de vontade, mas na realidade não é isso que se verifica. As pessoas com TDA prestam atenção apenas a coisas que lhes interessam. A maioria dos indivíduos que sofre cronicamente de uma diminuição da capacidade de prestar atenção é capaz de concentrar a sua atenção, sem qualquer dificuldade, em atividades que lhes interessam.

Segundo Dendy (2011), vários são os problemas de aprendizagem comuns entre os adolescentes com TDA ou TDAH. Por isso, assume grande importância combater este problema com estratégias adequadas.

Os alunos com défice de atenção podem revelar também impulsividade em diversas situações, nomeadamente: quando realizam as tarefas propostas, não leem as instruções; não leem as questões de forma completa antes de dar uma resposta; não fazem o trabalho de verificação (um problema maior entre os alunos com TDAH hiperativo / impulsivo); desistem

de trabalhar se as recompensas ocorrerem num futuro muito distante. Estes alunos têm também défices nas funções executivas, que acabam por se refletir no trabalho da escola, visto que revelam fraca capacidade de organização, má memória de trabalho, dificuldade em ativar e manter o estado de alerta, controlar emoções, planear e organizar os materiais, gerir as tarefas e a auto monitorização (Silva, 2003).

No entanto, nem todos os alunos com TDA têm problemas de aprendizagem. As dificuldades da atenção podem ser compensadas pelo bom uso das suas capacidades intelectuais e medidas educativas adequadas (Sosin, 2006).

Assumindo a atenção um papel tão importante, o défice de atenção torna os alunos com TDA claramente elegíveis para beneficiarem de adaptações no seu processo de ensino aprendizagem, sempre que a aprendizagem é perturbada por este distúrbio. A opção do sistema de ensino em Portugal, assume o pressuposto de que todos os alunos estão na escola para aprender, independentemente das dificuldades que manifestem.

CAPÍTULO 2 – PROMOÇÃO DA ATENÇÃO EM CONTEXTO ESCOLAR

2.1. INTERVENÇÃO MEDIADA PELOS PROFESSORES

Os professores podem determinar o percurso académico dos seus alunos, influenciando a forma como uma criança aprende e preocupando-se em fazer com que os alunos acreditem que podem ter sucesso na escola. O professor deve, por isso, agir de forma carinhosa, chamando à atenção para os seus sucessos sempre que pode, elogiando sempre que possível, as suas pequenas vitórias. Quando os professores compreendem as dificuldades de um aluno com TDA, podem ajudar a melhorar o seu desempenho em sala de aula, porque estas crianças mostram melhores prestações quando as suas rotinas são ordenadas e previsíveis, estabelecendo um ambiente calmo, mantendo uma sala de aula estruturada, com regras claras e coerentes e rotinas regulares (Arends, 2008).

De acordo com Sousa (2006 cit. por Dendy, 2011, p.55), uma aula deve ser dividida em três partes: “ «*prime-time 1*» - os estudantes recordam-se melhor da informação que vem primeiro; «*prime-time 2*» - em segundo lugar recordam-se da informação que vem em último; «*down-time*» - os adolescentes recordam menos informação que aparece no meio.” Ou seja, a informação nova deve ser sempre apresentada na primeira parte da aula e a conclusão do conteúdo abordado na última parte. Durante o “*down-time*”, os alunos devem realizar exercícios de aplicação, jogos ou atividades de laboratório para aplicarem o que aprenderam.

Os adolescentes conseguem usar a sua memória de trabalho intensamente apenas durante dez a vinte minutos antes de se cansarem. Nos alunos com défice de atenção, depois de estarem sentados durante algum tempo, o fluxo sanguíneo que chega ao cérebro pode diminuir, pelo que o movimento é fundamental. Poderão fazer-se pequenas pausas nas aulas para rentabilizar e maximizar a aprendizagem, pois o facto do aluno se movimentar, beber água ou ingerir fruta, poderá favorecer o desempenho nos momentos de avaliação e na realização das tarefas escolares (Dendy, 2011).

As regras de sala de aula devem ser muito claras e concisas; estas devem fornecer instruções objetivas das tarefas escolares a realizar. Quando a tarefa é mais complexa, deve

ser dividida em pequenas partes. O trabalho diário do aluno deve estar organizado num plano que privilegie pausas regulares. Este deve estar sentado longe de distrações e ao lado de colegas que possam representar um modelo positivo. Como as crianças com TDA podem tornar-se facilmente distraídas em grandes grupos, aconselha-se que sejam formados pequenos grupos, quando há necessidade de trabalhar nesses moldes. O professor deve treinar o aluno com TDA no reconhecimento de pistas, quando há necessidade de começar ou recomeçar trabalhar. Deve existir também uma orientação que ajude a criança a estabelecer as transições entre atividades diferentes, fornecendo indicações e pistas claras, como um aviso de cinco minutos antes da transição. O professor deve concentrar-se no comportamento específico que deseja melhorar, elogiando o aluno e dando reforços positivos, como o desempenho de uma tarefa importante ou tempo livre extra. O professor deve oferecer mais reforços positivos do que consequências negativas e explicar ao aluno o que fazer para as evitar. Os comportamentos desejáveis devem ser recompensados de forma imediata e continuamente (Parker, 2003; Rodrigues 2008).

Parker, (2003) e Rodrigues (2008), sugerem ainda outras adaptações no ambiente da sala de aula, para a criação de um ambiente de aprendizagem produtivo, a saber:

- Sentar o aluno nas carteiras da frente para evitar distrações;
- Sentar o aluno junto de um ou mais alunos exemplares (modelo positivo);
- Colocar-se de modo a que o aluno veja bem a linguagem corporal e expressões faciais, enquanto o professor está a falar;
- Incentivar a aprendizagem cooperativa e o acompanhamento pelos colegas;
- Relacionar as matérias com a vida dos alunos;
- Fornecer rápido feedback do trabalho realizado;
- Definir objetivos claros;
- Manter uma sala de aula estruturada, com um clima que permita um comportamento adequado;
- Permitir a realização de tarefas com participação, orientação e recompensa;
- Adequar das tarefas às dificuldades dos alunos;
- Utilizar calendários bem visíveis nos locais de trabalho com a inscrição das datas de testes e apresentação de trabalhos;
- Simplificar as indicações complicadas e dividi-las em etapas;
- Estabelecer uma comunicação frequente com a família;

- Utilizar elogios em detrimento de críticas;
- Usar a associação visual e a repetição escrita para melhorar a memória;
- Proporcionar pausas periódicas durante as aulas;
- Motivar o estado de alerta, para captar a atenção do aluno;
- Trabalhar a expectativa, mostrando os objetivos e a sua importância;
- Aumentar a memória de trabalho, através da ligação da nova informação com a já conhecida;
- Usar a percepção seletiva, salientar o que é mais importante, evitando pormenores;
- Estimular a memória a longo prazo, fornecendo guias de estudo (resumos, esquemas).

Para um professor ensinar bem, tem de conhecer os conteúdos que está a lecionar, mas também tem de ser capaz de os transmitir de forma eficaz e para isso, tem de saber manter os seus alunos interessados e atentos (Lopes & Rutherford, 2001).

Na opinião de Paasche, Gorril e Strom (2010), é fundamental que o professor consiga despertar a atenção da criança antes de começar a falar com ela, ideia corroborada por Parker (2003, p.56), quando afirma que “antes de apresentarem uma aula (...) os professores devem captar toda a atenção da turma e tentar estabelecer contacto visual com aqueles que têm dificuldade em fixar a atenção”.

Do ponto de vista legislativo, têm-se criado em Portugal condições para que todos os alunos, mesmo os detentores de situações problemáticas mais complexas, possam frequentar a escola regular. O Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro, estabelece a regulamentação legal para a Educação Especial e responsabiliza a escola do ensino regular face à educação das crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE), garantindo o seu acesso à escolaridade obrigatória e gratuita. Desta forma, a Educação Especial, enquanto modalidade de educação e ensino, visa, de acordo o ponto 2 do artigo 1.º, do Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional, a para uma transição da escola para o emprego das crianças e dos jovens com necessidades educativas especiais.

Por todos estes fatores, é tão importante explorar este assunto, visto que interfere diretamente com o sucesso educativo dos alunos, comprometendo muitas vezes o seu

percurso académico, situação que pode ser superada, se forem implementadas as medidas educativas e as estratégias adequadas.

2.2. PROMOÇÃO DA ATENÇÃO DE ALUNOS COM DÉFICE DE ATENÇÃO

Os métodos pedagógicos no ensino básico e secundário giram à volta de três pressupostos: o saber, o ensinar e o aluno, tudo isto inserido em determinados contextos socioculturais e socioeducativos. Estes métodos resumem-se essencialmente a quatro: o método expositivo, o interrogativo, o demonstrativo e o ativo. O método expositivo consiste na transmissão oral daquilo que o aluno tem de aprender, o professor expõe os conteúdos e de seguida coloca questões aos alunos. A participação dos alunos na aula, baseia-se essencialmente nas respostas às perguntas do professor. Trata-se de um método de ensino tradicional, presente ainda em muitas escolas. No método interrogativo, o professor tem o papel de orientar, corrigir e explicar da melhor forma as respostas dos alunos. Este pode representar uma forma de motivar os alunos para as suas aprendizagens, envolvendo o grupo de alunos no mesmo conteúdo e no mesmo objetivo. Através do método demonstrativo, o docente proporciona uma visão global do conteúdo que o aluno deverá aprender, explicando globalmente o conteúdo, o processo e o tempo necessário para o realizar. No método ativo, os alunos são ativos, têm liberdade e autonomia na execução de tarefas. O aluno define os seus objetivos de acordo com os seus interesses e tem, de forma responsável, de conseguir levar a cabo os objetivos a que se propôs. É o método utilizado para o ensino dos nossos alunos que vai determinar a sua atenção e motivação, sabendo que a autonomia dos alunos, enquanto finalidade fundamental no processo ensino / aprendizagem, é também um dos fatores fundamentais na construção do seu saber (Rocha, 1998).

A atenção que um aluno dedica a um momento de aprendizagem depende, pois, do modo como ele é ensinado. O professor deve motivar os alunos para a aprendizagem, preocupando-se em manter níveis de atenção aceitáveis e que permitam ao aluno construir conhecimento. Para isso, pode socorrer-se de diversas estratégias que influenciem positivamente o desenvolvimento social e escolar dos alunos, construindo assim ambientes de aprendizagem produtivos. Tendo em conta que a capacidade de manter a atenção se aprende, mas não existem conteúdos que viabilizem estas aprendizagens, torna a função de quem ensina de uma importância singular, visto que depende deste a manutenção que o aluno faz ou

não da atenção em contexto de sala de aula, o que influencia diretamente o sucesso das suas aprendizagens (Rosado, 1998).

O comportamento é algo que se aprende, através da educação da família e da influência do meio ambiente. Os seres humanos são produto daquilo que aprendem e dos ambientes em que vivem, A nossa maneira de ser e de agir é influenciada pelo que aprendemos, pelas experiências vividas e pela nossa história pessoal (Bandura, 2005).

Estes princípios baseiam-se num ramo da psicologia conhecido como teoria comportamental que considera que o comportamento, bom ou mau, é aprendido (Skinner, 2005).

Os comportamentos podem ser modificados através de uma intervenção adequada junto dos alunos que manifestam problemas, nomeadamente, ao nível da atenção, com base na utilização de estratégias fundamentadas nos princípios da modificação de comportamento. O comportamento é seguido por consequências, e a natureza das consequências modifica a tendência dos organismos para repetir o comportamento no futuro (Skinner, 2005).

Na perspectiva do Modelo ABC de análise comportamental e segundo Lopes & Rutherford (2001), o comportamento deve ser encarado como o resultado da interação entre o indivíduo, o meio. Aquilo que se passa antes, durante ou após a ocorrência de um comportamento específico, é fundamental para a sua manutenção, diminuição (ou extinção) ou aumento. Com base neste pressuposto, a modificação de um comportamento considerado inadequado pode ser conseguida através da introdução de alterações em momentos fundamentais, quer seja nos momentos iniciais, antecedentes (ocorrem imediatamente antes do comportamento e assinalam a iminência da sua ocorrência); quer nos finais, consequências (acontecimento que se segue ao comportamento que é por ele motivado), ou nos dois em simultâneo. Pode ainda haver uma intervenção no sentido de prevenir a ocorrência de um comportamento, ou seja, numa perspetiva mais preventiva, agir na criação de antecedentes específicos que, provavelmente, levarão à ocorrência dos comportamentos desejáveis, prevenindo assim a ocorrência de comportamentos considerados problemáticos. Para tal, de uma forma geral, o professor pode recorrer a diversas técnicas, nomeadamente: o sistema de créditos, que consiste em entregar ao aluno um determinado número de créditos após a ocorrência de um comportamento desejado; o reforço social, que consiste em dar ao aluno uma resposta socialmente recompensadora; o contrato comportamental, que consiste em

estabelecer um acordo entre duas pessoas, estipulando a responsabilidade delas face a um determinado comportamento ou reforço.

O processo de mudança é uma questão de recondicionamento de antigos e novos comportamentos. A modificação do comportamento enquanto técnica de terapia baseada no trabalho de Skinner é muito simples e direta: extinguir um comportamento indesejável e substituí-lo por um comportamento desejável, através do reforço. Ela tem sido usada em todos os tipos de problemas psicológicos e funciona particularmente bem com crianças. Através da utilização de reforçadores, aumenta-se a ocorrência do comportamento que ocorre pouco antes de entregar o reforçador. Esta abordagem é útil para promover a mudança de comportamento em crianças (Skinner, 2005).

A modificação do comportamento, também vulgarmente designada por terapia cognitiva-comportamental ou terapia comportamental, refere-se a um conjunto de técnicas muito diferenciadas que têm sido utilizadas no âmbito da educação, psicologia clínica, educação especial e reabilitação. No campo da educação, têm sido utilizadas de forma eficaz na melhoria das interações entre professores e alunos na sala de aula, para melhorar os métodos de ensino-aprendizagem e reduzir os problemas de comportamento inibidores da aprendizagem, em suma, com o objetivo final de melhorar o desempenho escolar dos alunos que revelam dificuldades (Selikowitz, 2010). Para Pfinner e Barckley (1998), a intervenção de modificação do comportamento mais eficaz é a que se verifica em contexto escolar e no momento em que o comportamento ocorre, através da aplicação de consequências positivas mais persistentes e de consequências negativas mais constantes.

Vazques (1997) defende a ideia de que as terapias comportamentais têm como objetivo primordial reduzir a ocorrência de comportamentos inadequados e aumentar, por sua vez, a ocorrência de comportamentos desejados. As estratégias de modificação de comportamento visam aumentar a ocorrências de comportamentos aceitáveis e diminuir a possibilidade de ocorrência de comportamentos inadequados, substituindo os comportamentos inadequados por comportamento socialmente aceitáveis.

A modificação do comportamento diz respeito a um processo no qual um determinado comportamento é modificado através da aplicação sistemática de princípios e técnicas derivados da teoria da aprendizagem e da psicologia experimental e social. Regra geral, a modificação desse comportamento pode ter vários objetivos, nomeadamente aumentar os comportamentos positivos e diminuir os comportamentos negativos. Porém, o objetivo último

é melhorar os aspetos da vida do individuo considerados socialmente negativos. Ao desenvolver um novo comportamento ou hábito, a eliminação de comportamentos indesejáveis torna-se parte do processo de mudança. O uso de reforços motiva o aluno a manifestar o comportamento desejado. Quando o comportamento desejado está adquirido, a fim de o reforçar ainda mais, recorremos ao princípio de diminuir reforços, utilizando menos reforços positivos distribuídos por intervalos de tempo mais longos. Isso incentiva os alunos a trabalhar mais pela mesma recompensa (Amado, 2001).

Grant (2011) refere que as crianças com este distúrbio são todas diferentes e o comportamento que cada uma delas revela em diferentes espaços (sala de aula, em casa ou no recreio) também é diferente, pois é também produto de muitos fatores que se combinam para moldar o seu comportamento. Algumas crianças demonstram este problema de forma mínima, pelo que não afeta em muito a sua vida diária, exceto em situações de *stress*. Outras, porém, demonstram-no de forma mais intensa. Na opinião deste autor, para um professor ensinar uma criança com Transtorno do Déficit de Atenção (TDA) deve estabelecer limites claros, de forma a “moldar” o comportamento da criança. A criança com TDA revela falta de organização o que a impede de atingir objetivos estabelecidos pelos professores, fazendo com que as suas ações estejam associadas a sensações más. O comportamento de uma criança pode ser recompensado ou punido, e é através disto que a criança aprende se o que faz é bom ou mau. As técnicas de modificação do comportamento a utilizar devem ser técnicas efetivas, de forma a não encorajar o comportamento que estão a tentar eliminar. “ Os programas de modificação do comportamento são frequentemente usados com alunos que apresentam DDA” (Parker, 2003, p. 63).

“ A maior parte dos alunos com DDA pode ser ensinada com sucesso em sala de aula do ensino regular, com adequadas mudanças ambientais e adaptações estabelecidas pelo professor” (Parker, 2003, p. 67). As estratégias principais a adotar são: manter a sala de aula estruturada, treinar competências de organização e estabelecimento de objetivos, adaptar as tarefas a realizar, usar a atenção do professor como motivação, identificar os pontos fortes dos alunos com DDA, usar instruções, avisos e consequências eficazes para melhorar o comportamento (Parker, 2003).

O comportamento-alvo deverá ser definido em termos observáveis e mensuráveis, de modo a ser possível a sua avaliação. É igualmente importante, definir as causas do comportamento-alvo, isto é, porque é que o aluno revela um determinado comportamento e

porque é que o mantém. Ao estarmos na posse deste tipo de informações, conseguimos elaborar um programa de intervenção coerente e eficaz e melhorará, certamente, vários aspetos da vida do aluno. Os métodos de ensino devem procurar ir ao encontro das necessidades e expectativas do aluno; o aluno deve compreender porque é que lhe o professor lhe propõe que aprenda uma determinada matéria (Selikowitz, 2010).

PARTE II – COMPONENTE EMPÍRICA

CAPÍTULO 3: PROBLEMA

3.1. PROBLEMA

O problema num programa de intervenção é aquilo que temos de mudar para alcançar o que é desejável; a aluna em estudo manifesta um fraco envolvimento nas tarefas propostas em sala de aula, devido à sua grande dificuldade de concentração, o que não lhe permite manter níveis de atenção adequados, prejudicando os seus resultados académicos.

3.2. OBJETIVOS

O objetivo deste programa de intervenção pedagógica é aumentar o tempo de atenção, e em contrapartida diminuir o tempo de desatenção e melhorar o sucesso escolar da Matilde (nome fictício). Esta aluna tem Necessidades Educativas Especiais (NEE), decorrentes de dificuldades na área da atividade e participação; tem transtorno do défice de atenção, dificuldades de concentração e as consequentes dificuldades de aprendizagem.

Para atingirmos os nossos objetivos, é necessário modificar o seu comportamento, diminuir o número de comportamentos desadequados e, por sua vez, aumentar os níveis de atenção/concentração e o tempo de envolvimento em tarefa/atividade.

Não temos, como é evidente, a intenção de generalizar, pretendendo somente fornecer algumas pistas que contribuam para conhecer um pouco de como a intervenção baseada num sistema de créditos contribuiu para o aumento do tempo em tarefa de uma aluna com TDA, as quais possam fornecer informações relevantes para o delineamento de outros planos de ação.

Pretendemos, com este programa de intervenção pedagógica, aumentar os níveis de atenção da aluna em estudo e o tempo que se mantém envolvida em tarefa, através de um programa de recompensas elaborado com base nos princípios de modificação do comportamento.

CAPÍTULO 4: PROGRAMA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Neste capítulo, indicaremos a metodologia utilizada na nossa intervenção pedagógica junto da aluna em estudo, as estratégias definidas, as técnicas e instrumentos de recolha de informação, assim como a organização e planificação temporal da nossa intervenção.

A intervenção ao nível da atenção para retenção/memorização da informação disponibilizada em cada disciplina foi considerada prioritária, pois era o défice mais evidente na nossa aluna.

4.1. METODOLOGIA

Nesta parte, será apresentado o desenho da intervenção realizada no âmbito da implementação de um Programa de Intervenção Pedagógica e abordaremos, teoricamente, a metodologia de intervenção adotada, para que possamos perceber como é possível incrementar a atenção em alunos com TDA. Para tal, foi necessário dar a conhecer o sujeito da intervenção, de forma a contextualizar em que situações e em que realidade foi desenvolvido este projeto.

A metodologia a utilizar assenta nos princípios de modificação do comportamento.

Segundo os comportamentalistas, os comportamentos são ações do indivíduo, visíveis e externalizantes, que podem ser observadas, medidas, estudadas e modificadas (Lopes & Rutherford, 2001).

Para Skinner, o comportamento, seja ele bom ou mau, é visto como um hábito condicionado. O processo de mudança é uma questão de condicionamento de antigos para novos comportamentos (Skinner, 1972).

A modificação do comportamento diz respeito a um processo no qual um determinado comportamento é modificado através da aplicação sistemática de princípios e técnicas derivados da teoria da aprendizagem e da psicologia experimental e social. A modificação de comportamentos tem como objetivos aumentar os comportamentos positivos e diminuir os comportamentos negativos. Porém, o objetivo último é melhorar os aspetos da vida do indivíduo considerados socialmente negativos. O uso de recompensas como princípio de modificação do comportamento, aplica-se para motivar um aluno a manifestar um comportamento desejado (Mizukami, 1986).

Consideramos esta a metodologia a mais adequada visto que se baseia na ação de um profissional (que pode ser o professor) sobre o processo de ensino/aprendizagem do sujeito que em dado momento apresenta problemas de desenvolvimento nesta área. Por outro lado, também a consideramos pertinente porque, baseando-se ela nos princípios de modificação do comportamento, tem como objetivo principal modificar do comportamento de um sujeito,

aumentando os comportamentos positivos e diminuindo os comportamentos negativos, melhorando assim o seu desempenho.

Utilizamos diversas estratégias, nomeadamente o contrato comportamental, o reforço social, o programa de créditos e o questionário de autoavaliação do comportamento.

O Contrato Comportamental é uma diretriz adequada na modificação do comportamento e adequada para os adolescentes. “Trata-se de um acordo entre duas ou mais pessoas, tanto no que diz respeito a um determinado comportamento como ao reforço pela sua realização.” Este explica claramente os direitos, deveres e responsabilidades dos vários intervenientes no contrato. Esta técnica especifica o comportamento, recompensas e punições que serão aplicadas sempre que ocorrer uma determinada situação (Lopes & Rutherford, 2001, p. 96).” O objetivo deste tipo de contrato é a modificação do comportamento através de reforços positivos” (Lopes & Rutherford, 2001, p. 97), recompensando a realização das tarefas.

Recorremos igualmente ao Reforço Social, que consiste em “dar ao aluno uma resposta socialmente recompensadora (reforço positivo) após a ocorrência do comportamento desejado, fazendo com que a frequência deste aumente” (Lopes & Rutherford, 2001, p. 81). O professor deve esforçar-se por dar ao aluno um *feedback* positivo através de elogios ou simplesmente de uma atenção especial. O comportamento que desejamos aumentar deve ser reforçado imediatamente, após a sua ocorrência. O reforço deve ser individual e inicialmente deve ser sistemático e insistente. Depois de verificarmos que o comportamento que desejemos que o aluno exiba já está estabelecido, deve ser reforçado de forma intermitente. (Lopes & Rutherford, 2001).

De acordo com Skinner (2004), as regras assumem neste contexto o papel de estímulos especificadores de contingências que exercem controlo como estímulos discriminativos, fazendo parte de um conjunto de contingências de reforço, ou seja, são estímulos verbais que podem determinar o comportamento que deve ocorrer, as condições sob as quais ele deve ser emitido, e as suas prováveis consequências. Deste modo, as regras, enquanto reforço social, podem tornar a aquisição do comportamento desejado mais rápida e permitir que os comportamentos adequados sejam aprendidos (Paracampo & Albuquerque, 2004).

Nesta intervenção pedagógica recorremos também a outra diretriz eficaz na modificação do comportamento, o sistema de créditos (anexo 7). “O sistema de créditos é a forma mais elaborada de utilizar o reforço na aula. Consiste em entregar ao aluno um

determinado número de créditos, imediatamente após a realização de um comportamento positivo” (Lopes & Rutherford, 2001, p. 100). Lopes & Rutherford consideram-na uma estratégia com diversas vantagens, nomeadamente o facto de “reforçar continuamente o comportamento do sujeito” (Lopes & Rutherford, 2001, p. 101), permitindo a alternância entre o reforço contínuo e intermitente. Quando o comportamento que queremos que o aluno exiba está instalado, dificilmente se extingue, mesmo que o reforço lhe seja retirado (Lopes & Rutherford, 2001). “ (...) O sistema de créditos tem apreciáveis vantagens e possibilita um interessante conjunto de soluções na sala de aula” (Lopes & Rutherford, 2001, p.108).

A autoavaliação do comportamento da aluna em sala de aula foi outra das estratégias utilizadas. A autoavaliação é o processo por excelência da regulação, dado ser um processo interno ao próprio sujeito. Mizukami (1986) refere algumas razões que tornam este processo de regulação das aprendizagens tão importante:

- O percurso de aprendizagem do aluno não segue, necessariamente, a lógica da disciplina;
- O facto de o professor disponibilizar informação na aula, não garante que o aluno faça uma nova aquisição de conhecimentos;
- Um erro só pode ser ultrapassado por aqueles que o cometem e não por aqueles que o assinala.

A autoavaliação é um processo mental interno através do qual o próprio toma consciência dos diferentes momentos e aspetos da sua atividade cognitiva, é a atividade de autocontrolo refletido sobre as ações e comportamentos do sujeito que aprende, é um olhar crítico consciente sobre o que se faz, enquanto se faz. Apesar de se tratar de um processo interno àquele que aprende (ao aluno), o papel do professor é considerado fundamental, uma vez que lhe cabe a responsabilidade de construir um conjunto diversificado de contextos facilitadores para o desenvolvimento da autoavaliação, tornando-se o aluno cada vez mais autónomo (Mizukami,1986).

De acordo com a opinião destes autores Lopes & Rutherford (2001), são eficazes algumas diretrizes na modificação do comportamento, nomeadamente, o fornecimento de alternativas ao comportamento que se quer eliminar e, portanto, ao reduzir um comportamento pressupõe substituí-lo por outro. O professor deve formular as instruções pela positiva e não reagir demasiado ao comportamento desajustado, uma vez que ao dar-lhe demasiada atenção, pode estar a reforçá-lo.

“A intervenção pedagógica é uma interferência que um profissional, tanto o educador quanto o psicopedagogo, faz sobre o processo de desenvolvimento ou aprendizagem do sujeito, o qual no momento apresenta problemas de aprendizagem. Entende-se que na intervenção o procedimento adotado interfere no processo de ensino, com o objetivo de compreendê-lo, explicitá-lo ou corrigi-lo.”¹

4.2. CARACTERIZAÇÃO DA ALUNA

A análise do Programa Educativo Individual e do processo da aluna permitiu-nos traçar o seu perfil de funcionalidade. De acordo com os relatórios consultados, a Matilde tem Transtorno do Défice de Atenção (TDA), revela dificuldades graves em manter a atenção/concentração em contexto de aula, o que interfere de forma grave com a aquisição de novos conhecimento e na sua aplicação. É muito faladora, interage de forma natural com professores e colegas, não participa na aula de forma ordenada, o que por vezes causa a irritação dos colegas e o desagrado dos professores.

Revela muitas dificuldades ao nível da memorização, dificuldades nas aptidões mentais específicas de resolução de problemas, nomeadamente ao nível das funções mentais da linguagem, memória de trabalho, cálculo mental e raciocínio numérico, velocidade de processamento e compreensão. Demonstra ainda dificuldades em manter o nível sustentado de atenção/concentração, interpretação de texto lido e na escrita, o que condiciona a sua aprendizagem, sobretudo nas áreas da matemática e do português.

De acordo com as informações retiradas do seu Programa Educativo Individual (PEI), no domínio afetivo-emocional, manifesta indicadores de baixa autoestima, baixo autoconceito e baixa autoconfiança. Estas características interferem negativamente com o seu desempenho escolar. É uma aluna insegura e com uma autoestima muito baixa que procura constantemente a nossa concordância com a resposta dada e um reforço positivo.

O agregado familiar é constituído pela mãe, pai e a aluna. O pai trabalha e a mãe encontra-se desempregada. Ambos são pessoas sem grandes habilitações literárias e trata-se de uma família de poucos recursos económicos. No entanto, é um agregado familiar

¹ (Artigo por Colunista Portal - Educação - terça-feira, 23 de abril de 2013, <http://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos/45449/o-que-sao-intervencoes-pedagogicas#ixzz4ECVlkP9S>)

estruturado, afetivo, atento às dificuldades da aluna e que acolhe de bom grado todas as sugestões que possam ajudar a melhorar o desempenho académico da sua educanda. Este facto é importante porque funciona como uma motivação para a aluna em estudo.

4.3. PROCEDIMENTOS

4.3.1 Linha de Base

No âmbito dos procedimentos do nosso programa de intervenção, o primeiro passo foi estabelecer uma linha de base. “A linha de base obtém-se a partir dos registos comportamentais e constitui o ponto de partida para qualquer intervenção. No fundamental, esta linha de base permite circunscrever o problema quer na sua vertente qualitativa quer na sua vertente quantitativa” (Lopes & Rutherford, 2001, p. 67).

Neste estudo, a linha de base foi estabelecida através de um registo de frequência, elaborado durante quatro aulas de observação direta. Ocorreram entre quatro de fevereiro e três de março, à quarta-feira, na aula de português, entre as 08:45 e as 09:15 e pretendíamos observar e registar o envolvimento e comportamento da aluna em contexto de sala de aula. Foram identificados um conjunto de comportamentos típicos na aluna e foi registada o número de ocorrências desses comportamentos nos momentos anteriormente referidos. Os comportamentos identificados foram (ver anexo 2):

- Mexer nos objetos da colega
- Virar para trás
- Perguntar quanto tempo falta para acabar a aula
- Tirar o cartão de aluna do estojo
- Dizer “ não sei ” às questões que lhe eram colocadas

Antes da intervenção pedagógica realizamos à aluna um inquérito (constituído por 14 questões) de autoavaliação do comportamento (anexo 1A). As questões que este inclui abordam o tema “Saber estar na aula” e evidencia como este fator é importante para se conseguir obter sucesso na aprendizagem. Neste inquérito, a aluna respondeu a diversas questões acerca da sua postura em sala de aula e das suas motivações para o seu fraco envolvimento nas tarefas propostas em sala de aula, bem como na resolução dos trabalhos de extensão curricular.

Para estabelecermos a linha de base, observamos diretamente os comportamentos que a aluna manifestava com maior frequência e que impediam que esta se mantivesse atenta. Os comportamentos mais frequentes eram: mexer nos objetos da colega que estava sentada ao seu lado, virar-se para trás, perguntar quanto tempo faltava para acabar a aula, mexer na sua

carteira para tirar o cartão de aluna e observar a sua fotografia, dizia constantemente “não sei” a todas as questões que lhe eram colocadas, direta ou indiretamente.

A partir deste levantamento, estabeleceu-se uma média de ocorrência dos referidos comportamentos, que estão representados no gráfico número 1. Em aulas de cinquenta minutos a aluna mexia, em média, seis vezes nos objetos da colega, virava-se para trás cinco vezes, perguntava quanto tempo faltava para acabar a aula, quatro vezes, tirava o cartão de aluna do seu estojo uma média de quatro vezes e meia e respondia “ não sei ” cinco vezes e meia às questões que lhe eram direcionadas direta ou indiretamente.

Os dados do gráfico número um mostram que a aluna tinha um comportamento muito instável e irrequieto em contexto de sala de aula, a par de alguma desmotivação face ao desenrolar da aula e à aquisição de novos conhecimentos de novas competências. Para minimizar essa situação e levar a uma reflexão ponderada por parte da aluna acerca das suas atitudes em sala de aula, foi elaborado um Contrato Comportamental. Quando se estabelece uma boa relação de ajuda, a probabilidade de o aluno aderir às prescrições do mentor/professor/adulto aumenta grandemente se for estabelecido um contrato entre ambos (Amado, 2000).

LINHA DE BASE

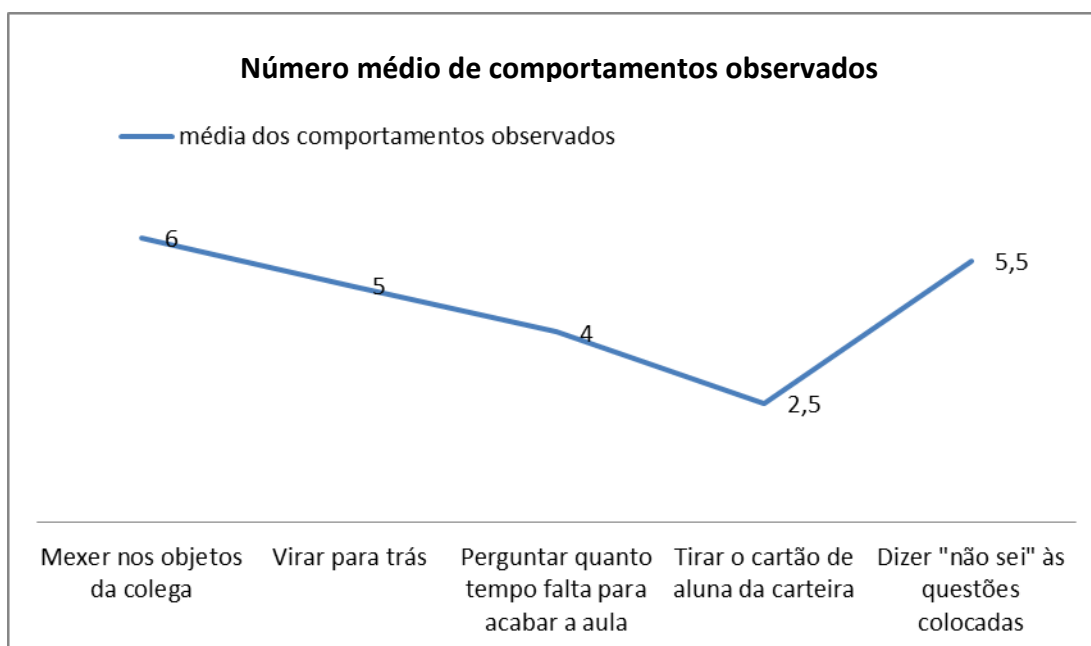


Gráfico 1 – Número médio de comportamentos observados em aulas de 50 minutos

4.3.2. Autoavaliação da Aluna

Para traçar a linha de base e também com o objetivo da nossa aluna refletir de forma crítica e consciente sobre a sua ação/comportamento em contexto de aprendizagem, foi - lhe passado um inquérito de autoavaliação do comportamento. A Matilde, através da resposta às várias questões que lhe foram colocadas no âmbito do saber estar na sala de aula, concluiu que era necessário mudar a sua postura, ouvindo o professor com atenção, colocando dúvidas sempre que não soubesse responder a alguma questão, colocando o braço no ar para participar, participar mais vezes, não se virar para trás, não conversar com o colega do lado enquanto o professor estava a dar uma explicação, não interromper as aulas com brincadeiras ou intervenções inoportunas, levantando-se do seu lugar sem autorização para ir dizer alguma coisa a um colega etc. Pretendíamos que esta modificasse e melhorasse o seu desempenho académico.

4.3.3. Programa de Créditos

Um programa de recompensas pode ser utilizado para ajudar os jovens a superar uma das causas para o insucesso escolar - as dificuldades de atenção e de concentração. Consiste numa série de estratégias que permitem desenvolver ou estimular a área cognitiva de forma eficaz, aumentando assim a capacidade de resposta às solicitações da sala de aula. Estimula áreas como o autocontrolo verbal, a resolução de problemas, a discriminação, a atenção (Lopes & Rutherford, 2001).

Nesta intervenção, o objetivo do programa de recompensas é eliminar um comportamento indesejado, substituindo-o por outro que seja compatível com os nossos propósitos, ou seja, aumentar o tempo em que a aluna se mantém envolvida numa tarefa sem se distrair, mantendo-se concentrada no trabalho a realizar, uma vez que quando pensamos em mudar um comportamento, temos de o substituir por outro que seja aceitável. Para isso, vamos socorrer-nos de um sistema de créditos que consiste em recompensar a aluna de forma imediata, após a ocorrência de um comportamento desejado. Este sistema de créditos tinha por base um conjunto de cartões em suporte papel, coloridos, com mensagens de reforço e cada um correspondia a dois pontos (anexo 7). Sempre que a aluna realizava uma tarefa sem se distrair recebia um cartão; ao acumular pontos, estes traduziam-se em prémios que recebia no final da aula.

4.3.4. Recursos

Ao longo do nosso estudo, utilizámos um conjunto de técnicas e instrumentos que nos permitiram recolher, tratar, analisar e interpretar o maior número possível de dados de forma a podermos avaliar a eficácia da nossa intervenção, nomeadamente o PEI da aluna e o seu processo individual, o contrato comportamental, o questionário de autoavaliação do comportamento, a observação direta e os cartões com pontos (ilustrados e com mensagens de reforço social) utilizados no programa de recompensas.

4.4. IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA DE INTERVENÇÃO

O programa de recompensas usado nesta intervenção pedagógica foi delineado a partir da observação da aluna em contexto de sala de aula (anexos 2, 2A, 2B e 2C) e com base no levantamento das necessidades da aluna para obter sucesso educativo. O programa foi implementado durante seis aulas de português (anexos 3, 3A, 3B, 3C, 3D e 3E), a aluna estava em turma, sentada na fila da frente, acompanhada por uma colega de turma e pela professora de Educação Especial. Depois de explicadas as razões que motivavam a necessidade de alteração da postura em sala de aula, foi explicado o sistema de créditos a implementar, com o objetivo de alterar e melhorar os seus níveis de atenção e consequentemente o seu envolvimento nas tarefas propostas.

Neste caso, os créditos funcionam como uma espécie de pontuação, assumiam a forma de cartões que acumulavam pontos e posteriormente eram trocados por recompensas, ou seja, em função do número de cartões que a aluna ganhava, esta recebia em troca algo que lhe agradava, que podia ser um objeto, algo comestível ou um privilégio.

Este sistema de créditos era constituído por dezoito cartões. Se a aluna acumulasse 3 cartões, ganhava um chupa-chupa; ao acumular seis cartões, beneficiava de dez minutos no computador, no final da aula; ao acumular nove cartões, ganhava um chocolate *Kinder*; ao acumular doze cartões, ganhava quinze minutos no computador; ao atingir quinze cartões ganhava um gelado e ao juntar dezoito cartões beneficiava do privilégio de usar 30 minutos o computador num momento previamente combinado com a aluna (no intervalo de almoço).

Para que este sistema fosse mais eficaz, foi celebrado com a aluna um contrato comportamental (anexo 5). Este consistiu num acordo entre os dois intervenientes da intervenção pedagógica (professora de Educação Especial e aluna), onde se especificaram as responsabilidades de cada uma delas relativamente os níveis de desempenho/comportamento que se pretendia que a aluna atingisse, bem como o reforço que estava envolvido. No contrato comportamental estava também referido o momento em que se procederia à entrega dos reforçadores, sempre que se justificasse.

Os reforçadores/prémios foram selecionados depois de fazermos o levantamento dos gostos e interesse da aluna, com o objetivo dos mesmos serem totalmente eficazes.

A aula de quarta-feira funcionava como uma espécie de aula de consolidação de conhecimentos e por esse motivo a sua estrutura era sempre igual. Uma das nossas preocupações foi que a implementação do programa de recompensas ocorresse sempre dentro dos mesmos moldes e com a mesma linha de orientação, e por isso o facto de as aulas de quarta-feira terem sempre a mesma estrutura, funcionou para nós como uma mais-valia.

O programa de intervenção teve lugar na aula de português e decorreu entre os dias 16 de março de 2016 e 27 de abril 2016, sempre entre as 08 horas e 45 minutos e as 09 horas e 15 minutos, num total de seis sessões. Na primeira aula, explicámos à aluna como seria o trabalho desenvolvido ao longo das aulas seguintes.

As atividades desenvolvidas nestas aulas de português consistiam na leitura expressiva textos, interpretação textual, exercícios, realização de fichas de trabalho sobre os conteúdos lecionados nas aulas.

O objetivo de cada aula era que a aluna se mantivesse atenta e envolvida ao longo das atividades desenvolvidas; sempre que tal acontecia em cada tarefa proposta pela professora titular, a aluna recebia dois cartões.

Verificamos no gráfico que o envolvimento da aluna sofreu um aumento gradual e muito significativo.

Programa de Recompensas

Número de cartões recebidos/prémios

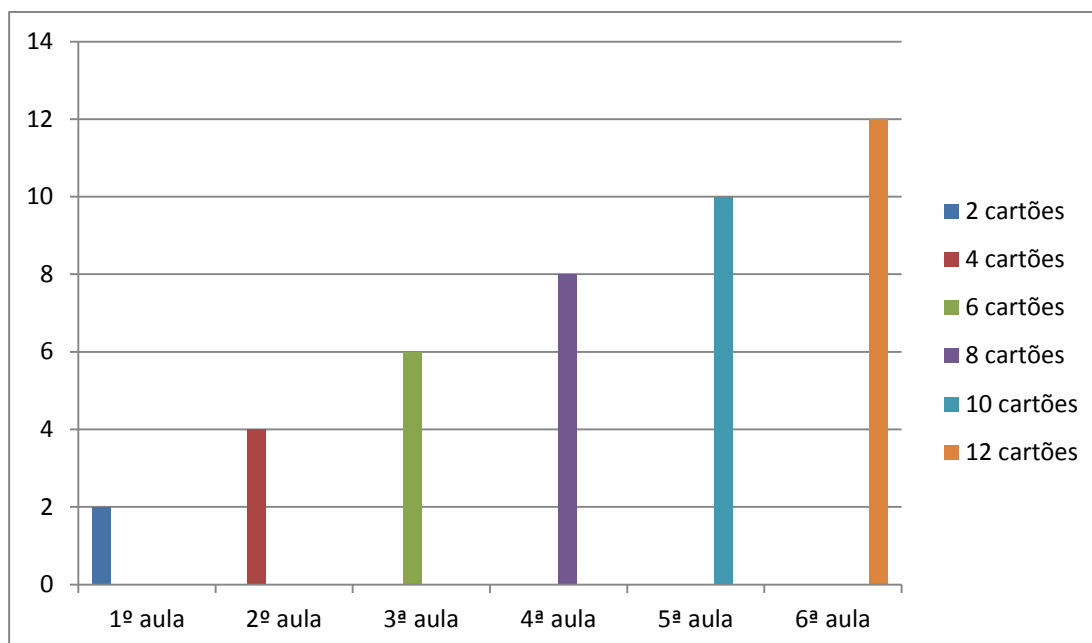


Gráfico 2- Número de cartões/ prémios recebidos no decorrer da aplicação do programa de intervenção

Legenda:

2 cartões – 1 rebuçado

4 cartões – 1 chupa-chupa

6 cartões – 1 chocolate Kinder

8 cartões – 15 minutos no computador

10 cartões – 1 gelado à escolha

12 cartões – 30 minutos no computador

Frequência da ocorrência dos comportamentos observados durante o programa de intervenção

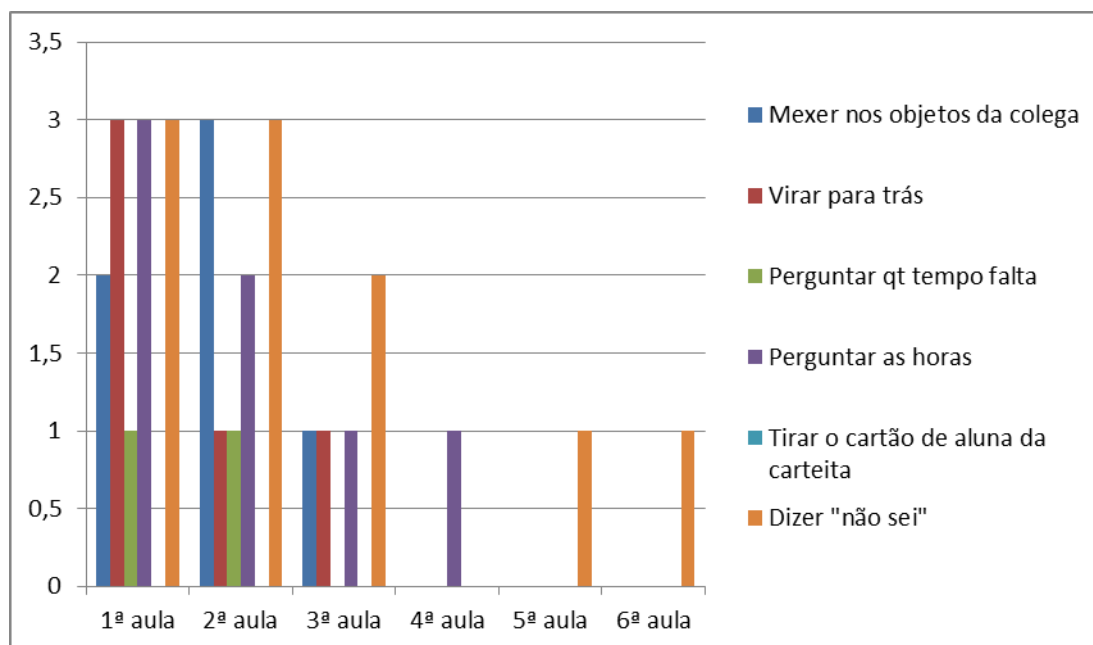


Gráfico 3 - Frequência da ocorrência dos comportamentos observados durante o programa de intervenção

4.4.1. Periodicidade das Sessões

A nossa intervenção pedagógica decorreu no âmbito do Apoio Pedagógico Personalizado, num horário de um tempo semanal de cinquenta minutos, à quarta-feira, em sala de aula de Português, em contexto de turma. A aluna realizava as mesmas atividades que os colegas da turma.

4.5. AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO

A avaliação do programa de intervenção pedagógica ocorreu ao longo de duas sessões (anexos 4 e 4A), que tiveram lugar também na aula de português, à quarta-feira, entre as 08:45 e as 09:15, nas quais recorremos apenas ao reforço social. O reforço social consiste em dar ao aluno uma resposta positiva, socialmente significativa.

Nestas duas aulas, contabilizamos os comportamentos que a aluna manifestava aquando do estabelecimento da linha de base e verificámos que, após o cálculo da média da

sua ocorrência, estes tinham diminuído significativamente (gráfico 3). A discente mostrou-se sempre envolvida, interessada e empenhada, mostrando nitidamente que beneficiou com esta intervenção pedagógica, como se pode confirmar na tabela onde constam os resultados escolares da aluna ao longo do ano letivo.

Após a implementação do programa de recompensas, foi passado novamente à aluna o inquérito de autoavaliação do comportamento (anexo 1B) e também nesse se mostrou uma evolução muito positiva na postura da aluna em sala de aula, comparativamente com o inquérito a que ele respondeu antes da intervenção; a aluna diminui os comportamentos que interferiam com a sua capacidade de manutenção da atenção, nomeadamente: passou a levantar o braço para pedir a palavra, não conversava com o colega do lado enquanto a professora estava a dar uma explicação, não interrompia as aulas com brincadeiras ou intervenções inoportunas, deixou de se levantar do seu lugar sem autorização, para ir dizer alguma coisa a um colega, deixou de se distrair com frequência nas aulas e quando tinha dúvidas, fazia perguntas à professora. Esta postura contribui, sem dúvida, para o sucesso educativo da aluna em destaque.

Comparando os dados da linha de base e os resultados obtidos após a intervenção pedagógica, verificamos que houve uma melhoria progressiva (gráfico 4). No início, tínhamos uma aluna com um comportamento pouco adequado ao sucesso educativo. Ao longo da intervenção, houve evolução muito positiva no comportamento e envolvimento da aluna em todas as tarefas propostas em sala de aula, o que lhe permitiu receber cada vez mais prémios no programa de recompensas e passar de três níveis inferiores a três no primeiro período, para zero níveis inferiores a três no terceiro período.

A aluna revelou progressos na sua concentração e reagiu muito bem à aplicação do programa de recompensas. A interpretação dos dados evidencia melhorias significativas.

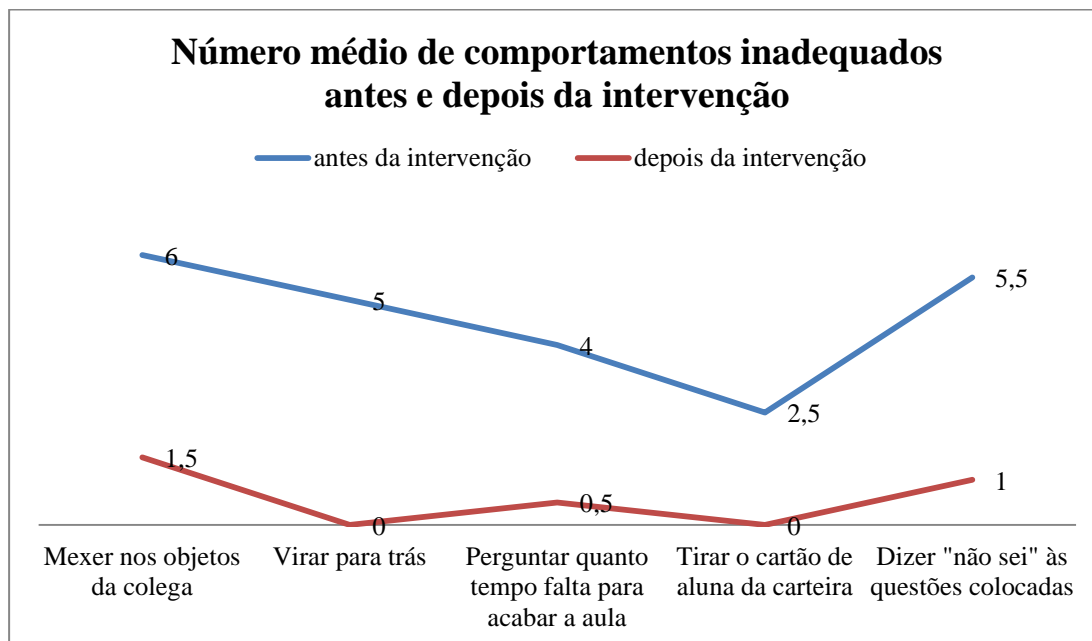


Gráfico 4 – Número médio de comportamentos inadequados numa aula de 50 minutos, observados antes e depois do programa de intervenção pedagógica

CAPÍTULO 5: AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS

Antes da intervenção pedagógica, a aluna apresentava baixo rendimento escolar, dificuldades graves ao nível da atenção e comportamentos desadequados na sala de aula.

Depois de implementado o programa de recompensas, observámos o desempenho da Matilde recorrendo apenas ao reforço social e verificámos que a discente se mostrou sempre envolvida e empenhada, mostrando nitidamente que beneficiou com esta intervenção pedagógica, como se pode confirmar na tabela 1, onde constam os resultados escolares da aluna ao longo do ano letivo. O seu aproveitamento académico melhorou significativamente: no primeiro período obteve três níveis inferiores a três, no segundo período obteve apenas um nível inferior a três e no terceiro período não teve níveis inferiores a três, evidenciando um sucesso educativo absoluto.

A partir da autoavaliação da aluna, pudemos constatar também que a sua postura na sala de aula mudou significativamente, bem como o seu envolvimento nas tarefas propostas. Podemos comprovar estas afirmações através da análise quantitativa do gráfico 4, que nos permite concluir que se verificou uma diminuição significativa do número de comportamentos perturbadores da atenção/concentração da aluna, à medida que decorria a implementação do programa de intervenção pedagógica, sendo visível a evolução da aluna no que toca ao seu aproveitamento escolar.

Relativamente à análise quantitativa dos dados, verificamos que, numa fase inicial, a aluna apresentou um número elevado de comportamentos perturbadores da atenção em sala de aula; no entanto, à medida que o programa de intervenção foi avançando, esses comportamentos foram diminuindo e registou-se um consequente aumento dos níveis de atenção da aluna e uma melhoria nos seus resultados escolares (gráfico 5).

A aluna foi aumentando e desenvolvendo competências académicas ao longo do ano, o que realça a importância de se implementarem atividades adequadas aos alunos com TDA seja uma realidade sistematizada e diária nas nossas escolas.

Em suma, houve uma melhoria no envolvimento da aluna nas tarefas propostas em sala de aula e na sua capacidade de se manter atenta.

Pelo exposto, julgamos que o aumento do envolvimento da aluna nas tarefas escolares, a partir da implementação do programa de intervenção, determinou a melhoria dos seus resultados académicos.

Foi feito um balanço positivo da implementação do programa com a aluna. Os dados obtidos mostram que a aluna melhorou globalmente no que se refere ao envolvimento nas tarefas propostas, com os adequados níveis de atenção.

Em suma, verificámos nesta aluna uma alteração no comportamento, no seu rendimento escolar e também na sua própria autoavaliação.

Tabela 1 – Resultados da avaliação sumativa da aluna no 1º, 2º e 3º período.

	PORT	ING	MAT	CN	EV	ET	EDM	EDF	OFC	HGP
Aval.	3	2	2	3	3	3	3	3	3	2
Sumativa										
1º Per.										
Aval.	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3
Sumativa										
2º Per.										
Aval.	4	3	3	4	3	3	3	4	3	3
Sumativa										
3º Per.										

CAPÍTULO 6: REFLEXÕES FINAIS E CONCLUSÕES

Este projeto de investigação pedagógica teve como única participante a Matilde. Para este estudo, recolhemos informações com recurso a diferentes técnicas, tendo privilegiado, inicialmente, as técnicas documentais. Procedemos à análise de documentos existentes no processo individual da aluna, recorremos também a observações diretas e conversas informais com a aluna e o seu encarregado de educação. A aluna revelava dificuldades graves em manter a atenção em contexto de sala de aula, pelo que, o nosso principal objetivo passava por aumentar os seus níveis de atenção, bem como o seu tempo de envolvimento nas tarefas propostas na sala de aula.

Implementámos um programa de intervenção, que nos demonstrou que o aumento dos níveis de atenção/concentração, através das estratégias adequadas, poderão promover a mudança na qualidade das aprendizagens efetuadas, melhorando o sucesso educativo, à semelhança dos seus pares que não têm este transtorno. Um aluno, ao tomar consciência das suas características, das suas dificuldades e do seu potencial para realizar as tarefas propostas em sala de aula de forma atenta e concentrada, com a ajuda dos professores, poderá identificar as estratégias mais adequadas para ultrapassar os seus pontos fracos e assim atingir o sucesso educativo.

Ao longo da intervenção pedagógica, o Encarregado de Educação da aluna participante mostrou grande entusiasmo, querendo saber os resultados da sua educanda, à medida que o projeto ia decorrendo e reconhecendo de imediato a sua importância. Há ainda a referir que o contexto familiar se apresenta como um facilitador ao nível relacional e afetivo, cuja ação tem constituído uma mais-valia para o desempenho escolar da Matilde, sobretudo ao nível da atenção/concentração.

O diretor de turma e os restantes professores do conselho de turma reconheceram os benefícios de experimentarem com uma aluna com TDA, atividades que podem aplicar a outros alunos com quem venham a trabalhar e que possuam as mesmas características da nossa aluna. A intervenção e a utilização de estratégias adequadas beneficiaram a aluna e a restante turma, uma vez que os seus comportamentos desadequados foram desaparecendo gradualmente. Penso que nesta área, o papel da professora de Educação Especial foi fundamental, mas os restantes professores do conselho de turma mostraram que tentavam integrar estas práticas pedagógicas, reconhecendo os seus benefícios, uma vez que o professor

determina os níveis de atenção dos alunos na sala de aula. “Na sala de aula, a falta de atenção é uma resposta automática ao tédio. Quanto mais interessante, dinâmico e envolvido o professor se mostrar relativamente à matéria, menor é a probabilidade de qualquer aluno se deixar absorver pelo seu próprio mundo” (Sosin, 2006, p. 23).

Os resultados escolares obtidos pela aluna em estudo mostram exatamente isso, uma vez que melhoraram significativamente ao longo do ano letivo, a aluna mostrou-se mais motivada para o seu processo de aprendizagem. Verificou-se também uma mudança significativa no seu envolvimento nas tarefas de sala de aula, indicador que mostra que a sua postura e motivação melhoraram significativamente.

O encarregado de educação, na entrega das avaliações do terceiro período, mostrou-se surpreendido com os resultados escolares obtidos pela sua educanda. Tal afirmação indica que a intervenção foi bem-sucedida.

A eficácia da implementação deste programa não poderá ser generalizável a todos os alunos com TDA. Tal como refere Máximo-Esteves (2008), os resultados de uma investigação são válidos apenas no contexto em que é efetuada e permitem compreender o que acontece com o aluno em particular.

Em suma, a partir da análise da informação recolhida, nomeadamente, as perceções dos vários intervenientes e dos procedimentos levados a cabo para de avaliação da eficácia do programa de intervenção, este parece conseguir o seu objetivo último: a alteração e notória melhoria da quantidade e qualidade dos momentos de envolvimento em tarefa da aluna participante.

6.1. IMPLICAÇÕES

Este projeto de intervenção pedagógica no âmbito do Transtorno do Défice de Atenção parece ter demonstrado que, de uma intervenção adequada junto de alunos com esta problemática, através de estratégias eficazes, advêm resultados muito positivos e que beneficiam claramente o seu desempenho escolar. No entanto, estas estratégias devem ser aplicadas com rigor, para que os alunos atinjam o sucesso educativo desejado.

Os alunos com TDA podem ser tão competentes como os outros, desde que beneficiem da ajuda adequada para ultrapassar a sua principal dificuldade, o défice de atenção; por isso, constituem sempre um grande desafio para os professores, uma vez que este

distúrbio tem repercussões graves na aprendizagem e no seu sucesso pessoal e educativo, cabendo essencialmente aos professores a identificação e a caracterização destes alunos, bem como a definição de estratégias educativas adaptadas às suas necessidades. No entanto, ao longo da nossa prática profissional vamos - nos deparando com situações de alunos que são erradamente rotulados de mal comportados e as estratégias utilizadas pelos professores não vão de encontro com a sua problemática, o TDA, o que acaba por acarretar prejuízos graves no seu rendimento escolar.

Consideramos que as estratégias utilizadas nesta intervenção serão também adequadas a alunos que manifestem outras problemáticas, uma vez que estas são a base para o envolvimento eficaz em tarefas escolares, que nem sempre os nossos alunos consideram fundamentais.

Será pertinente enriquecer não só a formação inicial de professores como também a formação contínua, porque assim alcançaremos benefícios ao nível do processo de ensino / aprendizagem de todos os alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICA

- Amado, J. (2000). *Construção da disciplina na escola*. Porto: Asa
- APA (1994). *Manual de Diagnóstico e Estatística dos Distúrbios Psiquiátricos*, (DSM-IV) (4 ed.). Porto Alegre: Artes Médicas.
- APA (2002), *Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais* (DSM IV-TR). Climepsi Editores: Lisboa.
- Antunes. N. (2012). *Mal – entendidos Da Hiperactividade à Síndrome de Asperger, da Dislexia às Perturbações do Sono. As repostas que procura*. Versão de Kapa: Lisboa
- Arends, R. I. (2008). *Aprender a ensinar*. Amadora: McGraw-Hill de Portugal.
- Bandura, A. (2005). *The evolution of social cognitive theory*, *Great Minds in management* (p. 9-35). Ink. Smith & M. Hitt,: UK Oxford University Press
- Barkley, R. (2002). *International Consensus Statement on ADHD*. Clinical Child and Family Psychology Review 5.
- Barkley, R. (2002). Transtorno do Défice de Atenção/Hiperatividade – TDAH: Guia completo para pais, professores e profissionais de saúde (L.S. Roizman, Trad.). São Paulo: Artmed.
- Brown, T. (2005). *Attention Deficit Disorder: The Unfocused Mind in Children and Adults*. Yale University Press
- Dendy, C. A. (2011). *Teaching Tenets with ADD, ADHD & Executive Function Deficits*. Bethesda USA: Woodbine House.
- DSM-IV-TR (2002). *Manual de diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais*. Lisboa: Climepsi Editores
- Fonseca, V. (2004). *Dificuldades de aprendizagem – abordagem neuropsicológica e psicopedagógica ao insucesso escolar*. Lisboa: Âncora Editora
- Garcia, I. (2001). *Hiperatividade: prevenção, avaliação e tratamento na infância*. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal
- Grant, W. (2011). *ADHD strategies for success: how to help the child with ADHD*. Bloomington : iUniverse.
- Lopes, J. (2004). *A hiperatividade*, Coimbra: Quarteto Editora.
- Lopes, J. & Rutherford, R. (2001). *Problemas de comportamento na sala de aula: identificação, avaliação e modificação*; Porto: Porto Editora

- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.
- Mizukami, M. G. N. (1986). *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU.
- Paasche, C., Gorril, L. & Strom, B. (2010). *Crianças com necessidades especiais em contextos de educação de infância: Identificação, intervenção, inclusão*. Porto: Porto Editora.
- Paracampo e Albuquerque, (2004). *Análise do papel das consequências programadas no seguimento de regras*. *Interação em Psicologia*, 8, 237-245
- Parker, H. C. (2003). *Desordem por défice de Atenção e Hiperatividade-Um guia para pais, educadores e professores*. Coleção Necessidades Educativas Especiais. Porto: Porto Editora.
- Pffiner, L. J. & Barkley, R. A. (1990). *Educational placement and classroom management, in Attention Deficit Hyperactivity Disorder: A handbook for diagnosis and treatment*. New York: Guilford Press, 498-539.
- Rebelo, J. (1994). *Estratégias para a concentração*. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, nº2. Publicação da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, 171-181.
- Rocha, F. (1998). *Correntes pedagógicas contemporâneas*. Aveiro: Livraria Estante Editora
- Rodrigues, A. (2008). *Intervenção Multimodal na Perturbação de Hiperactividade e Défice de Atenção*. *Diversidades*, 21: 9-18.
- Rosado, A. (2009). *Promoção de ambientes positivos de aprendizagem*. *Revista especializada em Pedagogia do desporto*, p. 185-206
- Selikowitz, M. (2010), *Défice de atenção e hiperatividade*. Texto Editora: Alfragide.
- Seno, M. (2010). *Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDA H): o que os educadores sabem?* *Rev. Psicopedagogia*; 27(84): 334-43
- Silva, Ana Beatriz B. (2003). *Mentes inquietas: Entendendo melhor o mundo das pessoas distraídas, impulsivas e hiperactivas* (9ª Ed.). São Paulo: Editora Gente.

Skinner, B.F. (2005). *Teorias de aprendizagem são necessárias*. Revista Brasileira de Análise do Comportamento, VOL.1 N°. 1, 105-124

Sosin, D. & Sosin, M. (2006). *Compreender a Desordem por Défice de Atenção e Hiperactividade*. Porto: Porto Editora

Sousa, D. (2006). *How the Brain Learns*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press

Vásquez, I (1997). *Hiperactividade: Avaliação e Tratamento* in BAUTISTA, R. Necessidades Educativas Especiais (1ª ed.). Lisboa: Dinalivro, cap. VII, 159-184.

Vaz, J. (1987). *As “capacidades de mobilização” do aluno desatento*. Aveiro

LEGISLAÇÃO:

Decreto-Lei nº. 3/2008 de 7 de janeiro. Diário da República nº.4/2008 – I Série. Ministério da Educação. Lisboa.

WEBGRÁFICAS

AA.VV. (1948). Declaração universal dos direitos humanos. Disponível em <http://www.onu.org.br/img/2015/09/DUDH.pdf>

Brown, T. (2008). *Executive Functions: Describing Six Aspects of a Complex Syndrome*. 12-17, CCADD Revista disponível em http://www.drthomasebrown.com/pdfs/Executive_Functions_by_Thomas_Brown.pdf, data de consulta a 30-04-2016.

National Resource Center on AD/HD, A program of CHADD, The Disorder Named ADHD. Disponível em <http://help4adhd.org/en/about/wwk>

ANEXOS

ANEXO 1A

SABER ESTAR NA AULA

Saber estar na aula é importante para se conseguir obter sucesso na aprendizagem.

Periodicamente, realiza esta ficha de autoavaliação para saberes como tem sido o teu comportamento.

	Sempre	Às vezes	Nunca
Sou pontual.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Entro ordenadamente na sala de aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Sento-me, sem fazer barulho, e preparo os materiais da aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Quando erro, reconheço o erro e peço desculpa.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Respeito a opinião dos outros.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Levanto o braço para pedir a palavra.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Converso com o colega enquanto o professor está a dar uma explicação.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Interrompo as aulas com brincadeiras ou intervenções inoportunas.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Durante a aula faço o trabalho de casa de outra disciplina.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Levanto-me do meu lugar, sem autorização, para ir dizer alguma coisa a um colega.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Distraio-me com frequência nas aulas.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Quando tenho dúvidas na aula, faço perguntas ao professor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Só cumpro as regras se o professor estiver a olhar para mim.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Professora Fátima Ventura

ANEXO 1B

SABER ESTAR NA AULA

Saber estar na aula é importante para se conseguir obter sucesso na aprendizagem.

Periodicamente, realiza esta ficha de autoavaliação para saberes como tem sido o teu comportamento.

	Sempre	Às vezes	Nunca
Sou pontual.	<input checked="" type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
Entro ordenadamente na sala de aula.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sento-me, sem fazer barulho, e preparo os materiais da aula.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Quando erro, reconheço o erro e peço desculpa.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Respeito a opinião dos outros.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Levanto o braço para pedir a palavra.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Converso com o colega enquanto o professor está a dar uma explicação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

Interrompo as aulas com brincadeiras ou intervenções inoportunas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Durante a aula faço o trabalho de casa de outra disciplina.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Levanto-me do meu lugar, sem autorização, para ir dizer alguma coisa a um colega.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Distraio-me com frequência nas aulas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Quando tenho dúvidas na aula, faço perguntas ao professor.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Só cumpro as regras se o professor estiver a olhar para mim.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Professora Fátima Ventura			

ANEXO 2**1ª Observação: Ficha de registo de frequência****Nome da aluna: Matilde****Data : quarta feira, 04 de fevereiro de 2016****Nome do observador – Maria de Fátima Ventura****Início do registo - 08:45****Final do registo 09:15****Atividade da aula- Correção do trabalho de casa; Gramática – o advérbio**

Comportamentos observados	Número de ocorrências
Mexer nos objetos da colega	////
Virar para trás	////
Perguntar quanto tempo fala para acabar a aula	////
Perguntar as horas	////
Tirar o cartão de aluna da carteira	///
Dizer “Não sei” às questões colocadas pela professora	////

ANEXO 2A

2ª Observação: Ficha de registo de frequência

Nome da aluna: Matilde

Data : quarta feira, 18 de fevereiro de 2016

Nome do observador – Maria de Fátima Ventura

Início do registo - 08:45

Final do registo 09:15

Atividade da aula- Leitura e interpretação do texto “Jorinda e Joringuel”

Comportamentos observados	Número de ocorrências
Mexer nos objetos da colega	/////
Virar para trás	/////
Perguntar quanto tempo fala para acabar a aula	////
Perguntar as horas	////
Tirar o cartão de aluna da carteira	///
Dizer “Não sei” às questões colocadas pela professora	/////

ANEXO 2B**3ª Observação: Ficha de registo de frequência****Nome da aluna Matilde****Data : quarta feira, 25 de fevereiro de 2016****Nome do observador – Maria de Fátima Ventura****Início do registo - 08:45****Final do registo 09:15****Atividade da aula- Exercício de avaliação auditiva**

Comportamentos observados	Número de ocorrências
Mexer nos objetos da colega	////
Virar para trás	////
Perguntar quanto tempo fala para acabar a aula	///
Perguntar as horas	///
Tirar o cartão de aluna da carteira	//
Dizer “Não sei” às questões colocadas pela professora	/////

ANEXO 2C

4ª Observação: Ficha de registo de frequência

Nome da aluna: Matilde

Data : quarta feira, 2 de março de 2016

Nome do observador – Maria de Fátima Ventura

Início do registo - 08:45

Final do registo 09:15

Atividade da aula- Aula de revisões para a ficha de avaliação

Comportamentos observados	Número de ocorrências
Mexer nos objetos da colega	////
Virar para trás	///
Perguntar quanto tempo fala para acabar a aula	///
Perguntar as horas	///
Tirar o cartão de aluna da carteira	//
Dizer “Não sei” às questões colocadas pela professora	////

ANEXO 3

1ª aula - programa de recompensas

16 de março de 2016

08:45 – 09:15

Atividade da aula – Leitura expressiva de um texto; ficha de trabalho – complemento oblíquo

Objetivo – manter a atenção ao longo da leitura do texto – 2 cartões; resolver seis questões da ficha sem se distrair, recebe 2 cartões por questão.

Descrição – Na leitura obteve 2 cartões; na resolução da ficha, não ganhou nada na resposta à primeira questão, porque manifestou um comportamento agitado. Apesar do reforço positivo, esse comportamento manteve-se ao longo da resolução das questões 2, 3 e 4 e ganhou nada; de seguida, também não resolveu atentamente a questão 5 porque começou a mexer no estojo para tirar material de que não necessitava, pelo que não ganhou nada; a questão 6 resolveu adequadamente e ganhou mais 2 cartões.

Cartões ganhos – 4 cartões

Prémios – 1 rebuçado e 1 chupa-chupa.

ANEXO 3A

2ª aula – programa de recompensas

Dia 6 de abril de 2016

08:45 – 09:15

Atividade – Ficha de trabalho – formação de palavras

Objetivo – Se resolver seis questões da ficha sem se distrair, recebe 2 cartões por questão.

A aluna iniciou a ficha de trabalho constituída por 6 questões de forma pouco entusiasmada, dizendo que não sabia nada. O objetivo definido era concluir cada um dos grupos de questões sem se distrair. Durante a resolução do 1º grupo, distraiu-se várias vezes. Após a utilização do reforço positivo, ganhou 2 cartões quando concluiu o 3º grupo de questões. No 4º grupo desmotivou novamente e não ganhou nada. No 5º grupo distraiu-se e não ganhou nada. No 6º grupo atingiu os objetivos e ganhou 2 cartões.

Ganhou 4 cartões

Prémio – 1 rebuçado

1 chup-chupa

ANEXO 3B

3ª aula do Programa de Recompensas

Aula de 13/04/2016

08:45 – 09:15

Atividade da aula – Leitura expressiva de um texto; ficha de trabalho – complemento oblíquo

Objetivo – Se resolver seis questões da ficha sem se distrair, recebe 2 cartões por questão

Atividade da aula – Leitura expressiva de um texto; ficha de trabalho – complemento oblíquo

Durante a leitura do texto, a aluna iniciou manteve-se atenta e realizou uma leitura expressiva; nesta tarefa ganhou 2 cartões. Quando propusemos iniciar a ficha de trabalho constituída por 6 questões, foi dizendo que não sabia nada. O objetivo definido era concluir cada um dos grupos de questões sem se distrair. Durante a resolução do 1º grupo, distraiu-se duas vezes. Após a utilização do reforço positivo, ganhou o 1º prémio quando concluiu o 2º grupo de questões. No 3º grupo desmotivou e não ganhou nada. O 4º e 5º grupo realizou-os sem se distrair, assim como o 6º.

Ganhou 8 cartões

Prémio – 1 rebuçado e 1 chupa-chupa

ANEXO 3C

4ª aula do Programa de Recompensas

Aula de 20/04/2016

08:45 – 09:15

Atividade da aula – ficha de trabalho – predicativo do sujeito

Objetivo – Se resolver seis questões da ficha sem se distrair, recebe 2 cartões por questão

A aluna inicialmente recusou fazer a ficha de trabalho dizendo que não lhe apetecia fazer nada. Depois de estabelecer o objetivo - concluir cada um dos grupos de questões sem se distrair, referindo os prémios que poderia receber – demos início ao trabalho. Durante a resolução do 1º grupo, distraiu-se várias vezes. Após a utilização do reforço positivo, ganhou os primeiros cartões quando concluiu o 2º grupo de questões. No 3º grupo ganhou mais 2 cartões, o que se repetiu no 4º, 5º e 6º grupo.

Ganhou 10 cartões

1 rebuçado, 1 chupa-chupa, 1 chocolate *Kinder* e 15 minutos no computador

ANEXO 3D

5ª aula do Programa de Recompensas

27/04/2016**08:45 – 09:15****Atividade da aula – Leitura expressiva de um texto; ficha de trabalho – preposições simples e contraídas****Objetivo – Se resolver seis questões da ficha sem se distrair, recebe 2 cartões por questão**

A aluna iniciou a ficha de trabalho constituída por 6 questões de forma pouco entusiasmada, dizendo que não sabia nada. O objetivo definido era concluir cada um dos grupos de questões sem se distrair. Durante a resolução do 1º grupo, distraiu-se várias vezes. Após a utilização do reforço positivo, ganhou o 1º cartão quando concluiu o 3º grupo de questões. No 4º grupo desmotivou novamente e não ganhou nada. O 5º grupo realizou-o sem se distrair, assim como o 6º.

Ganhou 10 cartões

2 cartões – 1 rebuçado

4 cartões – 1 chupa-chupa

6 cartões – 1 Kinder

8 cartões – 15 minutos no computador

10 cartões – 1 gelado

ANEXO 3E

6ª aula do Programa de Recompensas

27/04/2016

08:45 – 09:15

Atividade da aula – Ficha de trabalho – análise morfológica

Objetivo – Se resolver seis questões da ficha sem se distrair, recebe 2 cartões por questão

A aluna iniciou a ficha de trabalho constituída por 6 questões de forma pouco entusiasmada, dizendo que não sabia nada. O objetivo definido era concluir cada um dos grupos de questões sem se distrair. Durante a resolução do 1º grupo, distraiu-se várias vezes. Após a utilização do reforço positivo, ganhou o 1º cartão quando concluiu o 3º grupo de questões. No 4º grupo desmotivou novamente e não ganhou nada. O 5º grupo realizou-o sem se distrair, assim como o 6º.

Ganhou 12 cartões

2 cartões – 1 rebuçado

4 cartões – 1 chupa-chupa

6 cartões – 1 Kinder

8 cartões – 15 minutos no computador

10 cartões – 1 gelado

12 cartões – 30 minutos no computador

Observação após o Programa de Recompensas**Anexo 4****Nome da aluna: Matilde****Data : quarta feira,11 de maio de 2016****Nome do observador – Maria de Fátima Ventura****Início do registo - 08:45****Final do registo 09:15****Atividade da aula- Resolução de uma ficha de trabalho – as funções sintáticas**

Comportamentos observados	Número de ocorrências
Mexer nos objetos da colega	//
Virar para trás	0
Perguntar quanto tempo fala para acabara aula	/
Perguntar as horas	/
Tirar o cartão de aluna da carteira	/
Dizer “Não sei” às questões colocadas pela professora	/

ANEXO 4A

Nome da aluna : Matilde

Data:quarta-feira,18 de maio de 2016

Nome do observador – Maria de Fátima Ventura

Início do registo - 08:45

Final do registo 09:15

Atividade da aula- Resolução de uma ficha de trabalho – os recursos expressivos

Comportamentos observados	Número de ocorrências
Mexer nos objetos da colega	/
Virar para trás	0
Perguntar quanto tempo fala para acabar a aula	0
Perguntar as horas	0
Tirar o cartão de aluna da carteira	0
Dizer “Não sei” às questões colocadas pela professora	/

ANEXO 5**Contrato comportamental**

O contrato comportamental ocorre em contexto educativo; trata-se de um acordo entre professor e aluno, onde cada um, em consonância com o outro, estipula e aceita as suas responsabilidades.

Estabelecemos um contrato com a aluna em estudo (anexo).

Se eu, XXXX estiver atenta a realizar as tarefas que me são propostas sem responder automaticamente que não sei, recebo, como recompensa, cartões que correspondem a prémios.

2 cartões – 1 rebuçado

4 cartões – 1 chupa-chupa

6 cartões – 1 chocolate Kinder

8 cartões – 15 minutos no computador

10 cartões – 1 gelado

12 cartões – 30 minutos no computador

Todos os prémios serão entregues de imediato, exceto o quarto (30 minutos no computador que ocorrerá no final da aula de APP) e o sexto (que ocorrerá no intervalo de almoço)

Assinatura da aluna

Assinatura da professora

Exma. Sra. Diretora

ANEXO 6

Do Agrupamento de Escolas de Oliveira do Bairro

Assunto: Autorização para realização de investigação no âmbito do Mestrado em Educação Especial.

Exma Sra.:

Maria de Fátima Santos Martins Ventura, a frequentar o Mestrado em Educação Especial na área de Especialização, Cognição e Motricidade, ministrado na Escola Superior de Educação de Coimbra, estando a desenvolver um projeto de investigação relacionado com a Autogestão do comportamento e a implementação de um projeto de desenvolvimento de competências nos domínios da atenção e concentração, vem por este meio solicitar a V^a Exa. autorização para a realização de uma pesquisa documental, com vista ao levantamento de dados e de implementação de um programa de intervenção pedagógica.

Será solicitada a anuência ao encarregado de educação da aluna em estudo para a execução deste trabalho.

Será sempre respeitada a confidencialidade dos participantes. Os dados recolhidos e a sua análise, serão manuseados de forma sigilosa e apenas discutidos com a minha orientadora Professora Dr^a. Paula Neves

Desde já, muito obrigada pela cooperação e atenção dispensada.

Melhores Cumprimentos

Pede deferimento

De V^a Exa.

Atenciosamente

(Maria de Fátima Santos Martins Ventura)

Anexo 7

1 <div>Continua !!!</div> 	2 <div>Boa, conseguiste ...</div> 
3 <div>Ganhaste 1 rebugado.</div> 	4 <div>Estás a ir bem...</div> 
5 <div>Trabalhaste bem!!!</div> 	6 <div>Ganhaste 1 chupa-chupa</div> 
7 <div>Boa, continua...</div> 	8 <div>Estás a trabalhar bem...</div> 
9 <div>Ganhaste 1 Kinder</div> 	10 <div>Boa...</div> 
11 <div>Estás quase lá...</div> 	12 <div>Ganhaste 15 min. no computador</div> 
13 <div>Boa...</div> 	14 <div>força...</div> 

15 <div>Ganhaste 1 gelado.</div> 	16 <div>Muito bem...</div> 
17 <div>Parabéns...</div> 	18 

Anexo 8

AUTORIZAÇÃO PARA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Assunto: Autorização para uma intervenção educativa na área do Transtorno do Défice de Atenção

Exmo. Sr. Encarregado de Educação

Maria de Fátima Santos Martins Ventura, venho por este meio solicitar autorização para uma intervenção educativa na área do Transtorno do Défice de Atenção, a realizar no âmbito do Mestrado em Educação Especial na área de Especialização Cognição e Motricidade, ministrado na Escola Superior de Educação, de Coimbra. A intervenção consistirá na implementação de um projeto de desenvolvimento de competências no domínio da atenção e da modificação do comportamento.

Será sempre respeitada a confidencialidade dos dados acerca do seu educando. Os dados recolhidos e a sua análise, serão manuseados de forma sigilosa e apenas discutidos com a minha orientadora Professora Doutora Paula Neves

Desde já, muito obrigada pela cooperação e atenção dispensada.

Autorizo

O Encarregado de Educação
